



**Débora Raquel  
Moreira Rodrigues**

**EDUCAÇÃO PARA OS VALORES NO 1.º CEB:  
Propostas para o 1.º ano**



**Débora Raquel  
Moreira Rodrigues**

**EDUCAÇÃO PARA OS VALORES NO 1.º CEB:  
Propostas para o 1.º ano**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob orientação científica do Doutor Rui Marques Vieira, Professor Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Maria Teresa Bixirão Neto**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

**Doutora Fabiana da Silva Kauark**  
Professora do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Rui Marques Vieira**  
Professor Auxiliar C/ Agregação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Não poderia deixar de agradecer à pessoa que mais me apoiou ao longo deste grande projeto da minha vida, a minha Mãe. Por todo o apoio, por toda a dedicação, por todas as chamadas de atenção, por sempre ter acreditado em mim e, principalmente, por todo o amor.

Ao meu pai, também, por nunca me ter deixado desistir e por “naquele dia” em que tudo parecia desabar ter sido o impulsionador de eu ter continuado e lutado por um sonho.

Sem dúvida, agradecer, também ao meu irmão e também melhor amigo que me transmitiu paz e serenidade ao longo de todo este percurso.

Aos meus padrinhos, que são e sempre foram 4, e que nunca me deixaram cair nem desistir dos meus sonhos e fizeram sempre parte integrante dele.

Ao meu afilhado, o meu grande pequeno Tomás, por todos os “vais para Aveiro?”, por todos os sorrisos e por todos “a minha madrinha vai ser professora”.

Agradecer também, aos meus avós que sempre foram um grande suporte ao longo de toda a minha vida. Por todo o cuidado, respeito e admiração sempre recheados de uma boa dose de “mimo”.

Em seguida, agradecer ao meu Orientador Rui Marques Vieira, por todo o apoio, dedicação e orientação ao longo deste percurso. Agradeço tudo o que foi realçando tanto de aspetos positivos como de negativos e que tanto me fizeram crescer e melhorar.

Agradecer também à Professora Lurdes Pereira, pela disponibilidade, amabilidade e boa disposição com que sempre me recebeu a mim e a este meu estudo. Assim como, aos meus alunos que participaram ativamente neste projeto e que demonstraram sempre uma grande alegria quando sabiam que o mesmo ia ser tratado.

Um outro agradecimento à minha colega de estágio, mas também amiga Carina, um obrigado por tudo e por nada, mas principalmente por me ouvir, aconselhar e ajudar em todos os momentos deste percurso.

Às minhas amigas Daniela e Carla, que me ouviram várias vezes a reclamar, mas que sempre acreditaram em mim e me deram força para continuar, sem dúvida, juntamente com a Carina, foram um grande apoio e família ao longo destes anos.

Por fim e não menos importante, a toda a minha família e amigos “paivenses” que me apoiaram e nunca duvidaram de mim ao longo destes 5 anos.

## palavras-chave

Educação; Atitudes e Valores; 1º CEB; Propostas de Atividades

## resumo

O presente relatório surgiu do interesse da professora/investigadora pela área das atitudes e valores, que foi ainda mais despertado após o tempo de observação da prática pedagógica numa escola do 1.º CEB, em que existiam a este nível alguns problemas na turma do 1º ano. Neste contexto, a finalidade do presente estudo prende-se, essencialmente, a implementação de atividades de educação para os valores, adaptadas e utilizadas neste estudo, e os seus contributos para uma melhoria das atitudes e valores, em contexto escolar, de alunos do 1.º ano de escolaridade. A questão de investigação a que se pretendeu dar resposta foi: *Quais os contributos das atividades propostas de educação para os valores, para a clarificação de valores em contexto escolar e para o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos do 1º ano do 1.º CEB?* Como forma de responder à questão de investigação foram implementadas atividades de educação de valores baseadas nas abordagens de Clarificação de Valores de Simon, Harmin e Rath, no Desenvolvimento do raciocínio moral de Laurence Kohlberg e na Educação Moral Integral de Quintana Cabanas. No que se refere à metodologia utilizada nesta investigação foi desenvolvida tendo por base o paradigma sócio-crítico, de acordo com uma perspetiva metodológica qualitativa e com base num plano de investigação-ação. O estudo foi implementado numa turma do 1º ano de escolaridade com 26 alunos numa escola do Centro de Portugal. Foram utilizados, como instrumentos de recolha de dados, as gravações áudio, as notas de campo da professora/investigadora e, ainda, as produções dos alunos. Relativamente à análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo recorrendo-se ao software webQDA (versão 3.0). Relativamente aos resultados, estes apontam para o nível 1 e 2 do raciocínio moral. No que se refere às “atitudes dos alunos” existiu uma melhoria desde a primeira sessão implementada. As atividades implementadas indicam terem contribuído para uma melhoria das atitudes dos alunos. No entanto, a melhoria apresentada não se pode considerar substancial e para todos. O principal contributo deste estudo, ainda que modesto, prende-se com as potencialidades das atividades implementadas e da confirmação da sua utilidade para clarificar atitudes/valores e melhorar o seu nível e raciocínio moral.

## keywords

Educacion; Attitudes and values; Elementary school (1st grade); Proposed activities

## abstract

This report came from the interest of the teacher / researcher for the area of attitudes and values, which was even more aroused after the time of observation of teaching practice in the elementary school, where there were some problems at this level in the 1st grade. In this context, the purpose of the present study concerns essentially the implementation of educational activities for the values, adapted and used in this study, and their contributions to improving the attitudes and values, in schools, of the first students of 1st grade. The research question that was intended to answer was: *What are the contributions of educational activities proposed for the values for the values clarification in schools and the development of moral reasoning of students of the 1st grade of the elementary school?*

In order to answer the research question were implemented values education activities based on approaches Clarification of Simon values, and Harmin Rath's in the development of moral reasoning Laurence Kohlberg and Moral Education Integral Quintana Cabanas. With regard to the methodology used in this research was developed based on the socio-critical paradigm, according to a qualitative methodological perspective and based on a research-action plan.

The study was implemented in a class of 1st grade with 26 students at a school in central Portugal. They were used as data collection instruments, audio recordings, field notes of the teacher / researcher and also the productions of the students. Regarding the analysis of the data was used to analyze content appealing to the webQDA software (version 3.0).

On the results, they point to the level 1 and 2 of moral reasoning. With regard to the "attitudes of students" there was an improvement from the first session implemented.

Activities implemented appear to have contributed to an improvement in the attitudes of the students. However, the presented improvement can not be considered substantial and for all. The main contribution of this study, however modest, is related to the potential of the implemented activities and confirmation of its usefulness to clarify attitudes / values and improve their level and moral reasoning.

## Índice

Capítulo 1 – Introdução .....	1
1.1 – Contextualização do estudo .....	1
1.2 – Objetivos, finalidades e questão de investigação.....	2
1.3 – Importância do estudo .....	3
Capítulo 2 – Enquadramento teórico.....	5
2.1 – Educação para os valores.....	5
2.1.1 – Valores e educação: Qual a relação? .....	5
2.1.2 – Portugal e a educação para os valores.....	9
2.2 – Abordagens da educação para os valores.....	11
2.2.1 – Clarificação de Valores de Simon, Harmin e Raths .....	11
2.2.2 – Desenvolvimento do Raciocínio Moral de Laurence Kohlberg.....	14
2.2.3 – Educação Moral e Integral de Quintana Cabanas .....	18
Síntese das abordagens .....	21
2.3 – Educação para os Valores no Ensino Básico.....	22
2.3.1 – Educação para os valores: Investigações e propostas .....	22
Capítulo 3 – Metodologia.....	25
3.1 – Opções metodológicas.....	25
3.2 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	27
3.2.1 – Gravações áudio.....	28
3.2.2 – Notas de campo da professora/investigadora.....	28
3.2.3 – Produções dos alunos .....	29
3.3 – Caracterização do contexto educacional e dos participantes .....	29
3.4 – Descrição do processo de intervenção .....	30
3.4.1 – Calendarização das atividades .....	31
3.4.2 – Implementação das atividades.....	32
Capítulo 4 – Análise dos dados e resultados .....	39
4.1 – Processo de análise de dados .....	39
4.2 – Apresentação dos Resultados .....	45
4.2.1 – Atitudes dos alunos.....	45
4.2.2 – Valores dos alunos .....	52
4.2.3 – Atitudes e valores da professora/investigadora .....	54
Síntese dos resultados.....	57

Capítulo 5 – Considerações finais.....	59
5.1 – Conclusões do estudo.....	59
5.2 – Limitações do estudo .....	61
5.3 – Sugestões para um futuro estudo no 1.º CEB.....	61
Referências Bibliográficas .....	65
Apêndices.....	69
Apêndice I – Planificações das sessões .....	69
1ª Sessão – “E se fosse contigo? Bullying” .....	69
2ª Sessão – Folhas dos valores (Valente, 1989) .....	71
3ª Sessão – “O meu comportamento na sala de aula” (Pascual, 1988) .....	73
4ª Sessão – Dilema Moral “Discriminação” (Valente, 1989) .....	75
5ª Sessão – Brasão de armas (Valente, 1989) .....	77
Apêndice II – Recursos utilizados ao longo das sessões.....	79
Recursos utilizados sessão 1 .....	79
Recursos utilizados sessão 2 .....	80
Recursos utilizados sessão 3 .....	84
Recursos utilizados sessão 4 .....	85
Recursos utilizados sessão 5 .....	86
Apêndice III – Exemplos de produções dos alunos obtidas ao longo das sessões .....	90
1ª Sessão – 23 de novembro de 2017 .....	90
3ª Sessão – 5 de dezembro de 2017 .....	109
5ª Sessão – 11 de dezembro de 2017 .....	110
Apêndice IV – Notas de campo da professora/investigadora.....	135
1ª Sessão – 23 de novembro de 2017 .....	135
2ª Sessão – 30 de novembro de 2017 .....	140
3ª Sessão – 5 de dezembro de 2017 .....	144
4ª Sessão – 7 de dezembro de 2017 .....	146
5ª Sessão – 11 de dezembro de 2017 .....	149
Apêndice V – Transcrição das gravações áudio das sessões .....	151
1ª Sessão – 23 de novembro de 2017 .....	151
2ª Sessão – 30 de novembro de 2017 .....	162
4ª Sessão – 7 de dezembro de 2017 .....	176



## **Capítulo 1 – Introdução**

Este capítulo inicial encontra-se dividido em três subcapítulos. Em primeiro lugar será realizada uma breve contextualização do estudo. Posteriormente serão apresentados os objetivos, finalidades e a questão de investigação do mesmo. Por último será salientada a relevância desta investigação.

### **1.1 – Contextualização do estudo**

No quadro da Prática Pedagógica Supervisionada, que faz parte do 2º ano do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, num contexto educativo do 1.º CEB, mais concretamente numa turma do 1.º ano de escolaridade, tornou-se fundamental o desenvolvimento de um estudo sobre a educação para os valores. O interesse por esta área surgiu no contexto de uma breve abordagem feita pelo professor da unidade curricular de Didática das Ciências Naturais, no 1º ano de mestrado. Depois desta abordagem surgiu um interesse em saber mais sobre a temática e sobre a sua aplicabilidade nas escolas.

Com a chegada ao contexto educativo, onde decorreu este estudo, a professora/investigadora verificou a existência de alguns problemas a nível das atitudes e valores, como por exemplo o respeito pelos outros e a falta de colaboração, as quais careciam de melhoria. Deste modo, surgiu ainda mais o interesse pela área que levou a que a investigadora procurasse aprofundar a pesquisa sobre a área e sobre o trabalho que vem a ser desenvolvido na mesma.

Desta forma, tornou-se relevante conhecer as várias abordagens de educação para os valores, com o intuito de conhecer várias estratégias e atividades que fossem capazes de ser aplicadas no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada onde se desenvolveu este estudo. Das várias abordagens de educação para os valores destaca-se a abordagem de clarificação de valores de Simon, Harmin e Raths, a abordagem do desenvolvimento do raciocínio moral de Laurence Kohlberg e a abordagem da educação moral e integral de Quintanas Cabanas. Todas estas abordagens apresentam diferentes opções estratégicas e

metodológicas, no entanto todas assumem a importância que os valores têm na vida do ser humano.

Por tudo isto, foram delineadas finalidades, questões e objetivos de investigação relacionados com o contexto educacional em que se desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada, que serão apresentados no seguinte subcapítulo.

## **1.2 – Objetivos, finalidades e questão de investigação**

O presente estudo foi elaborado tendo por base os contributos de diferentes abordagens de educação para os valores, tanto a nível teórico como prático. Neste sentido este estudo teve como principal finalidade:

- Verificar se as atividades de educação para os valores, adaptadas e utilizadas neste estudo, contribuíram para uma melhoria das atitudes e valores em contexto escolar de alunos do 1.º ano de escolaridade.

Tendo em conta a finalidade da presente investigação, pretendeu-se dar resposta à seguinte questão de investigação:

- Quais os contributos das atividades propostas de educação para os valores, para a clarificação de valores em contexto escolar e para o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB?

Assim e tendo por base a questão de investigação e a finalidade do presente estudo, tornou-se fundamental percorrer determinadas fases, com o intuito de cumprir os seguintes objetivos:

- Selecionar atividades de diferentes abordagens de educação para os valores com o objetivo de confrontar os alunos com questões morais, estimulando o desenvolvimento do seu raciocínio moral;
- Adaptar essas atividades ao contexto em que foi desenvolvida a investigação, isto é, ao 1.º ano de escolaridade e aos alunos do estudo;
- Implementar essas atividades no âmbito da flexibilização curricular, nomeadamente num espaço curricular denominado de “Educação para a

Cidadania”;

- Verificar os contributos destas sessões para a melhoria das atitudes e valores dos alunos e do seu nível de raciocínio moral em contexto escolar.

### **1.3– Importância do estudo**

A nossa sociedade demonstra todos os dias uma enorme crise a nível de valores, cada vez mais evidenciada pelo comportamento do ser humano que “despreza o sistema de valores (ética concreta) na forma como age prejudicando o outro ou alterando a ordem correta e normal dos acontecimentos” (Barreto, 2015, p.9). Com isto, numa sociedade cada vez mais *desnutrida* de valores é necessário, segundo Cabanas (1998), trabalhá-los desde o início da vida. Nesse sentido torna-se fundamental que a escola tenha também um papel ativo e efetivo no desenvolvimento de atitudes e valores.

Esta preocupação, pelo papel crucial da escola no trabalho nesta área das atitudes e valores, tem vindo a ser cada vez mais salientada ao longo dos anos, pelos mais diversos autores e investigadores, nomeadamente com trabalhos de investigação no mesmo âmbito do estágio, como por exemplo o de C. Moreira (2016). Estes autores têm afirmado que é necessária uma valorização desta área, por ser cada vez mais transversal a qualquer área do currículo (Valente, 1989; Marques, 1998; Virões, 2013). Com esta preocupação cada vez mais na ordem do dia levou ao surgimento da necessidade de se contribuir, ainda que modestamente, para a valorização, através da investigação em contexto real de estágio, da área da educação para os valores.

Para além do mencionado em cima, a educação para os valores é considerada muito importante no processo de formação de crianças e jovens. Desta forma, este tipo de educação deve ser tido em conta desde bastante cedo, ou seja, desde o início da escolaridade. Com isto, deve-se educar para os valores os mais novos com o intuito de os fazer crescer aceitando as mudanças da nossa sociedade e as diferenças entre eles e os outros, mas para isso é necessário igualmente um grande apoio da família e da escola (Castro, 2014).

Nesta perspetiva de ser iniciada o mais cedo possível considerou-se que fosse feita a preparação e implementação de uma educação para os valores, numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta faixa etária esta poderá ser uma base inicial para o seu desenvolvimento social, ético e moral.

Também para a professora/investigadora este estudo se tornou bastante importante, uma vez que ajudou na sua formação académica. No entanto, tornou-se ainda mais importante para a sua formação profissional e pessoal, uma vez que lhe permitiu construir diversas aprendizagens que se poderão tornar essenciais à sua prática educativa, nomeadamente ao nível da educação para os valores. Desta forma a professora/investigadora procurou dar um contributo para o processo da construção da cidadania dos participantes, sendo desta forma possibilitado o facto de ter tido uma experiência fundamentada nesta área, a qual lhe permitirá utilizar e melhorar na sua prática profissional futura.

## **Capítulo 2 – Enquadramento teórico**

Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos. No primeiro aborda-se a educação para os valores. No segundo referem-se possíveis abordagens para uma educação para os valores. Por último perspetiva-se a educação para os valores no Ensino Básico.

### **2.1 – Educação para os valores**

Este subcapítulo encontra-se dividido em duas secções. Em primeiro lugar será apresentada a origem, conceito e as principais características dos valores e será feita uma breve abordagem à relação entre os valores e a educação. Logo de seguida considerou-se fundamental referir a evolução da educação para os valores em Portugal, fazendo referência à legislação e às propostas de intervenção a que se teve acesso.

#### **2.1.1 – Valores e educação: Qual a relação?**

A primeira abordagem ao conceito *valor* surgiu no contexto das ciências económicas, por meio de Adam Smith (Pedro, 2014). O significado de valor neste contexto e de acordo com a mesma autora, quer “denotar algo que é valioso e que se pode usar ou trocar” (p. 489). No entanto, quando se pensa em valores, por norma, ligamo-los à filosofia. Só mais tarde, na segunda metade do século XIX e início do século XX é que a palavra *valor* passou a ser introduzida na filosofia por Nietzsche (Pedro, 2014). O ramo da filosofia que estuda os valores é chamado de axiologia.

A definição do termo *valor* é uma tarefa muito complexa, devido a ambiguidade que se vem instalando à sua volta. O termo valor tem origem no latim, *valor*, *-oris*, e significa aquilo que vale alguma coisa, que tem mérito (Barreto, 2015).

Renaud (1997, p. 560), acrescenta que “os valores não são essências eternas, mas estão ligados às valorizações e preferências individuais que se vão sedimentando, através de mútuo reconhecimento na história dos costumes, nas sociedades, nas instituições”. Os valores podem ter, então, várias definições, sendo que também eles estão relacionados com diferentes áreas do saber, como é o caso

da economia em que *valor* está relacionado com os interesses pessoais, o caso da matemática, mais especificamente na lógica, em que os valores são assumidos como alguma coisa real e na axiologia em que o termo *valor* é entendido como valor moral. Com isto, “o conceito de *valor* não pode (...) rigorosamente ou unilateralmente definir-se” (Renaud, 1997, p. 560).

Por seu turno, Cabanas (1998, p. 397) afirma, ainda, que “valor es la cualidad abstracta y secundaria de un objeto consistente en que, al satisfacer la necesidad de un sujeto, suscita en éste un interés por dicho objeto”. Assim, este termo é entendido por Barreto (2015, p. 12) por ser “uma qualidade ou conjunto de qualidades que tornam dignas de apreço uma pessoa ou objeto”.

As definições acima apresentadas evidenciam a diversidade de visões sobre os valores, ou seja, o valor encontra-se no objeto por si só (Barreto, 2015). Pedro (2014) compara a objetividade dos valores com as figuras matemáticas “na medida em que mesmo que tenhamos uma ideia pouco clara da sua representação, conseguimos intuí-la como sendo algo objetivo” (pp. 495-496). No entanto, alguns autores argumentam que o valor é atribuído pela pessoa ao objeto, denotando-se aqui a sua componente subjetiva. A subjetividade dos valores caracteriza-se pela existência, necessária, de um sujeito que seja capaz de atribuir um valor às pessoas e/ou objetos (Frondizi, 1986).

Esta subjetividade, por um lado, e objetividade, por outro e em alguns campos dos valores tem consequências diretas na maneira como se encara a educação para os valores (Pascual, 1988). Assim, se os valores forem assumidos como subjetivos, então o professor tem que aceitar todas as decisões e preferências dos alunos, independentemente do que elas sejam (Marques, 1998). Por outro lado, se os valores são assumidos como absolutos estes têm que ser respeitados e aplicados na educação, tornando o papel do professor preponderante, na educação dos valores entendidos como objetivos e absolutos.

Frondizi (1986) defende que “los valores son la síntesis de recciones subjetivas frente a cualidades que se hallan en el objeto” (p. 199). Com isto, Frondizi (1986) resolve a antonímia em torno da subjetividade e objetividade dos valores

dizendo que os valores são objetivos, no entanto estão sempre relacionados a um sujeito e ao seu contexto cultural.

Além disso, vários autores afirmam que os valores têm características próprias e de grande relevância. De acordo com Andrade (1992) os valores organizam-se hierarquicamente, ou seja, “as pessoas consideram que certos valores são mais importantes que outros e estão por isso mais dispostas, em caso de conflito, a sacrificar uns em favor de outros” (p. 48). Por norma, o ser humano prefere os valores superiores aos inferiores. No entanto, segundo Frondizi (1986, p. 19) o ser humano pode, muito bem eleger um valor de hierarquia mais baixa perante uma situação de conflito. A hierarquia dos valores não é imutável; segundo Andrade (1992) o ser humano pode repensar e reposicionar os valores de acordo com a sua própria hierarquia e perante as situações de conflito com que se vai deparando.

Outra característica dos valores, que é considerada como a mais importante, por Frondizi (1986), é a polaridade. Segundo, o mesmo autor, “Mientras que las cosas son lo que son, los valores se presentan desdobrados en un valor positivo y el correspondente valor negativo” (Frondizi, 1986, p. 19). Com isto, os valores considerados como positivos têm sempre o seu correspondente negativo. Por exemplo, ao valor verdade opõe-se o contravalor da mentira.

Depois de conhecida a origem, conceito e as principais características dos valores importa também saber e conhecer toda a relação entre os valores e a educação. As perguntas que se impõem sobre esta relação entre os valores e a educação e a que se tentará dar resposta seguidamente são: Qual será a relação entre os valores e a educação? Estarão os valores implícitos na educação? Deverá a escola ensinar valores?

Segundo Andrade (1992) os valores e a educação estão intimamente interligados pois “a educação moral do cidadão pertence à essência da educação” (p. 51). Valente (1989, p. 1), nesta linha, diz que não podemos dispensar o ensino dos valores pois o professor em todo o contexto escolar “naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em

suma, ensinam valores”. Tendo em conta as palavras de Valente e Andrade a educação para os valores não se pode evitar e é isso mesmo que acontece na prática de todos os responsáveis pelo contexto educativo, pois os valores encontram-se implícitos em tudo o que é educar.

Cabanas (1998) acrescenta que os valores são aquilo que dá sentido à vida. Assim, torna-se importante consciencializar as pessoas envolvidas na educação, para a importância de uma educação de e para os valores. Assim sendo, torna-se evidente que existe uma relação entre os valores e a educação, que não pode ser evitada nem se deve ignorar.

Neste quadro, a escola poderá ser um dos espaços onde a criança aprende a interrelacionar-se com a sociedade envolvente e a desenvolver-se cognitivamente e emocionalmente depois da experiência da família, ou seja, “é basicamente o primeiro cenário em que a criança aprende a ser sujeito na vida” (Virões, 2013, p. 32). Por isso, especialmente na infância e na adolescência, a escola desempenha um papel decisivo e importante na sua vida.

Devido à escola ser o espaço social mais importante na vida dos alunos, existe, segundo Marchand (2001), um consenso por parte dos cidadãos, das famílias e dos sistemas políticos da maior parte dos países, sobre a necessidade de que “a escola desempenhe um papel mais activo no desenvolvimento dos valores nos alunos” (p. 4). A mesma autora refere ainda que mesmo que educar para os valores não seja uma função da escola esta acabará sempre por o fazer, mesmo que inconscientemente. O professor na sala de aula promoverá, muito provavelmente, valores, ainda que o faça, por vezes, de forma inconsciente ou implícita. Deste modo, a educação para os valores está, pelo menos, presente no currículo oculto.

Sá (2008) afirma também que a escola deve ensinar valores, dizendo que “Se a questão dos valores é tão intrínseca ao ser humano, como já referimos, não a poderemos descurar no processo de aprendizagem” (p. 22). No entanto esta educação para os valores é definida por alguns autores, como por exemplo Marques (1999) e Andrade (1992), por educação para a cidadania. O primeiro autor referido anteriormente, menciona que estão todos a falar do mesmo, pois as duas



perspetivas, educação para os valores e educação para a cidadania, pretendem contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano, em todas as suas vertentes: pessoal e social.

Considera-se, pois, necessário promover esta educação para os valores; para tal é necessário encontrar métodos que sejam capazes de permitir “que as relações sociais tornem-se a base aonde se apoiarão o desenvolvimento psicossocial e humano das crianças” (Virões, 2013, p. 32). O mesmo autor acrescenta ainda que “Todas as instituições educativas devem ter a preocupação permanente de ajudar na formação de cidadãos felizes, adaptados, respeitados e respeitadores, capazes de aceitar e conviver com as diferenças, não impondo receitas estandardizadas, mas capazes de um diálogo franco, aberto e tolerante” (p. 32). No entanto, segundo Virões (2013) a escola ainda não é reconhecida como “instrumento democratizado, socializador e impulsionador de melhoria das condições de vida” (p. 32).

A todas estas visões sobre a importância da educação para os valores, a Oxfam (2005) considera também a enorme importância de uma educação que seja “capaz de ajudar a transformar as relações das pessoas com as novas sensibilidades interculturais, meio-ambientais, solidárias e igualitárias” (p. 5). O mesmo documento acrescenta ainda que “o desafio da educação está nos processos de revisão de uma cultura organizativa, da metodologia que potencie nos cidadãos e cidadãs as capacidades para compreender e interpretar a realidade, para fazer uma leitura crítica dos acontecimentos mediante um diálogo construtivo” (p. 5).

### **2.1.2 – Portugal e a educação para os valores**

A educação para os valores em Portugal, segundo Marchand (2001, p. 1), encontra-se regulamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Nesta surgem três propostas como forma de, segundo Marchand (2001, p. 1), “assegurar a formação moral e cívica dos jovens”. Uma das propostas foi a de disseminar esta área “nas várias componentes dos planos curriculares, constituindo uma área de formação transdisciplinar” (p. 2). Outra proposta, a formação moral e cívica dos jovens “constituiria um dos três objectivos

de um espaço curricular não disciplinar de actividades de projectos, designado “Área Escola” (p. 2). Segundo Pedro (2002, p. 137) este novo projeto tinha “uma carga horária flexível, gerida por um professor que negocia com os alunos acerca das diversas fases de investigação e produção das actividades escolhidas”. A última proposta foi o surgimento de uma área curricular designada por “Desenvolvimento Pessoal e Social” que funcionava em todos os anos do ensino básico e secundário, tendo como carga horária 1 hora semanal. Esta área curricular foi pensada para os alunos que não tinham a área curricular Religião Moral e Católica e caso existissem na escola professores com formação para a poderem lecionar.

No entanto “a proposta de educação para os valores da reforma de 1986, não teve sucesso” (Marchand, 2001, p. 2). Esta última autora afirma que existiram três principais causas para o insucesso destas reformas. Sendo a primeira causa o facto de quererem mudar “sem ter em conta os factores de resistência à mudança” (p. 3); a segunda causa teve a ver com “o divórcio entre teoria e prática (ou seja, a elaboração de reformas de costas viradas para os actores - professores, alunos e outros agentes educativos)”; e a terceira causa “a falta de sentido de pertença e de cultura da escola (i.e., falta de motivação para se sentir membro de uma comunidade educativa, falta de sentimentos de co-responsabilidade pelo sistema educativo)”. A autora acrescentou ainda uma outra causa que é a não existência de formação para os docentes que desempenham estas tarefas.

Atualmente existe uma nova área *Cidadania e Desenvolvimento*, que se encontra inserida no documento de *Flexibilização Curricular* e surgiu através da articulação dos documentos *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e *Aprendizagens Essenciais*. Desta forma, os professores devem preparar os seus alunos para que estes possam intervir ativamente numa sociedade culturalmente diversificada, promovendo a tolerância e a não discriminação. Está, neste momento estipulado, que esta área curricular pode ser trabalhada de forma transversal em todo o currículo, ou seja, em todas as disciplinas e em todos os níveis de escolaridade. Pode ser também trabalhada apenas em *Cidadania e Desenvolvimento*, nos 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, e/ou em projetos de escola (Ministério da Educação, 2017).

## **2.2 – Abordagens da educação para os valores**

Neste subcapítulo dar-se-á destaque a três abordagens que traduzem a forma como se pode trabalhar a questão dos valores. São elas: a 2.2.1. Clarificação de Valores de Simon, Harmin e Raths; o 2.2.2. Desenvolvimento do Raciocínio Moral de Laurence Kohlberg; e a 2.2.3. Educação Moral e Integral de Quintanas Cabanas.

### **2.2.1 – Clarificação de Valores de Simon, Harmin e Raths**

A abordagem de clarificação de valores tem sido estudada e muito divulgada, em Portugal, por exemplo por Valente (1989). Foi desenvolvida por Raths, Harmin e Simon (1966) e surge influenciada “quer pelas teorias psicanalíticas quer pelas teorias personalistas, libertárias e não diretivas, em voga no final da segunda guerra” (Marques, 2000, p. 68).

Esta abordagem considera “como mais importante a questão do processo de aquisição dos valores de cada indivíduo, a partir de um conjunto disponível” (Valente, 1989, p. 5). Rejeita, então, metodologias de transmissão de valores, pretendendo que “o educador encoraja a criança, o jovem ou o adulto, a clarificar aquilo que valorizam, e não intenta persuadi-los a aceitarem um conjunto preestabelecido de valores preestabelecidos” (Valente, 1989, p. 6).

Os autores deste processo de clarificação de valores defendem que existem três fases distintas para fazer essa mesma clarificação: eleição livre, apreciação e atuação (Marques, 1998). Assim, para que alguma coisa atinja o nível de valor em primeiro lugar deve-se escolher livremente, tendo em conta as consequências que isso possa acarretar “deve ser apreciado e deve manifestar-se na actuação daquele que tem esse valor” (Valente, 1989, p. 6).

Segundo, Marques (1998), estas três fases de clarificação de valores subdividem-se em sete critérios que devem ser seguidos para que alguma coisa se torne valor. Sendo eles: a escolha livre, a escolha entre alternativas, a escolha feita depois da consideração das consequências de cada alternativa, a capacidade de

fazer e manter afirmações em publico, a manifestação no nosso viver e comportamento e ser frequente e repetir-se ao longo do tempo.

De acordo com Marchand (2001, p. 6), esta abordagem de clarificação de valores, “rejeita, explicitamente, a doutrinação e a educação do carácter e propõe que os professores, num clima de não-directividade e de total neutralidade, ajudem os alunos a clarificar os seus próprios valores, a assumi-los e a pô-los em prática”. Com isto, o professor deve assumir uma postura de facilitador processo de clarificação dos alunos, encorajando os alunos a escolherem livremente e a refletirem nas consequências de cada alternativa, evitando situações de conflito (Andrade, 1992).

A abordagem da clarificação dos valores fornece algumas estratégias que podem ser implementadas, em contexto de sala de aula. De seguida, serão apresentadas algumas das apresentadas por autores, como Valente (1989) e Marques (1998).

Na estratégia “Coisas que gosto de fazer” os alunos devem escrever num papel os números de 1 a 20. De seguida, escrevem as 20 coisas que mais de fazer na vida e depois devem codificá-las. Tendo em conta o seguinte código: \$ - envolve um custo superior a 500 escudos (2,5 euros); R – envolve risco (físico, intelectual ou emocional); P – pensa que os pais não aprovam; C ou S – deve escrever a letra c se preferia realizar em conjunto ou a letra S se preferia realizar sozinho; 5 – pensa que aqueles itens já não estarão presentes na lista dali a 5 anos. Quando terminada a codificação, os alunos devem reler todos os itens e colocar em frente a cada item a data em que o realizou pela última vez. Por fim, os alunos deverão completar algumas frases, como: “Eu aprendi que... Eu reaprendi que... Eu notei que... Eu fiquei surpreendido em ver que... Eu fiquei desapontado porque... Eu fiquei satisfeito de que... Eu compreendi que...” (Valente, 1989, p. 9).

Outra estratégia é a denominada “folhas de valores” que consiste na utilização de pequenas histórias, afirmações ou um conjunto de questões que contenham valores implícitos e que levem os alunos a refletirem sobre os valores que estão implicados nas folhas de valores. Para isso, podem por exemplo, ser colocadas algumas questões aos alunos que visem a reflexão dos mesmos.

Relativamente, aos “incidentes” estes são relatos de acontecimentos ocorridos que visam perceber a reação dos alunos perante aquela situação. Podem ser, por exemplo, acontecimentos que ocorreram em contexto escolar.

A estratégia da “colocação por ordem” consiste na apresentação aos alunos de um conjunto de várias alternativas, como por exemplo: dinheiro, amigos, família. De seguida, pede-se que os alunos hierarquizem essas alternativas, de acordo com as suas prioridades.

Nos “telegramas” o aluno deve enviar uma mensagem a outro aluno com algumas recomendações. Para isso, cada aluno deve iniciar a sua mensagem com a frase “eu recomendo-te que...”. No final, as recomendações são discutidas em grupo.

Por último, no exercício do “brasão de armas” os alunos devem começar por desenhar um brasão e dividi-lo em seis partes. Com isto, devem começar a preencher cada secção do seu brasão. Na primeira secção devem desenhar algo em que são bons e algo em que pretendam tornar-se bons. De seguida, na segunda secção devem desenhar uma representação de um valor do qual nunca abdicarão. Na terceira secção devem desenhar um valor apreciado pela sua família. Posto isto, na quarta secção devem imaginar que conseguiam obter tudo aquilo que mais desejam e de seguida desenharam a sua escolha. Na quinta secção devem desenhar a representação de um valor que gostariam que todos acreditassem. Por último, devem escrever quatro palavras que gostariam que os outros dissessem na sua ausência.

Como se pode ver pelas estratégias apresentadas anteriormente, e de acordo com Marques (1999, p. 129) a sequência básica do processo de clarificação de valores começa “por focar a atenção do aluno numa questão da vida real”. Depois, o professor promove a reflexão dos alunos assegurando-se de que todos partilham as suas opiniões livremente sem que haja interferência do mesmo. Segundo o mesmo autor acima mencionado, o professor deve manter uma postura de aceitação, compreensão e empatia (Marques, 1999).

Esta abordagem de clarificação dos valores foi alvo de algumas críticas. Marques (1999) afirma que a principal crítica a esta abordagem “é a defesa do

relativismo moral” (p. 129), ou seja, esta abordagem privilegia a auto clarificação dos valores, evitando que o professor interfira nas escolhas dos alunos, acabando por deixá-los desamparados no processo de clarificação (Marques, 1999).

Outra das críticas, prende-se com o facto desta abordagem ser descrita como “simple, es simplista”, por Cabanas (1998, p. 406), pois no seu ponto de vista, esta abordagem não tem em conta a existência de valores absolutos, nem atribui importância ao hábito e à exercitação moral. Para além disto, o mesmo autor considera esta abordagem incompleta, pois apenas se centra na dimensão afetiva, deixando de parte as outras dimensões do desenvolvimento moral, como por exemplo, a dimensão cognitiva e volitiva (Marques, 1999).

### **2.2.2 – Desenvolvimento do Raciocínio Moral de Laurence Kohlberg**

A abordagem do *Desenvolvimento do Raciocínio Moral* terá surgido, segundo autores como Marchand (2001, p. 7), após uma grande convergência de ideias, que acusavam a ineficácia da abordagem da clarificação de valores. Exemplo de uma das ideias que colocou em causa a abordagem referida foi a não hierarquização dos valores, não havendo noção de que existiam valores melhores do que os outros. Segundo a mesma autora, esta nova abordagem não só rejeita o relativismo ético da clarificação dos valores, como acentua a componente cognitiva da moralidade (Marchand, 2011; Marques, 1998).

O grande impulsionador, desta abordagem, foi Lawrence Kohlberg que se doutorou em Psicologia pela Universidade de Chicago em 1958 e dedicou grande parte da sua vida ao estudo do desenvolvimento moral (Marques, 1998). Kohlberg assume-se como um continuador de Dewey e Piaget. Segue os princípios de Dewey acreditando que o raciocínio moral se desenvolve segundo um conjunto de estádios (Pedro, 2002). A influência de Piaget nesta abordagem é a de que Kohlberg acredita que o conhecimento se constrói através da “interação do sujeito com o objeto, do organismo com o meio, não fazendo sentido algum a separação um do outro” (Marques, 1999, p. 97).

Kohlberg realizou diversos estudos, não só com crianças, como também com adultos, chegando à conclusão de que o carácter moral de cada sujeito se

desenvolve numa determinada sequência de níveis (Marques, 1999). Para isso, Kohlberg estudou a forma como o ser humano reage perante situações de conflito entre autoridade e regras sociais, por um lado, e por objetivos pessoais, por outro. Com base nas respostas obtidas, e respetivas justificações, o autor distinguiu três níveis de desenvolvimento do raciocínio moral e para cada um deles dois estádios. Cada um destes estádios possui características específicas como se pode ver no quadro abaixo (Marques, 1999).

**Quadro 1:** Estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg (adaptado de Marques, 1999, p. 112)

<b>Níveis</b>	<b>Estádios</b>	
<b>Pré-Convencional</b>	<b>Estádio 1</b>	Orientação pela obediência e punição. Deferência egocêntrica face ao poder e à autoridade.
	<b>Estádio 2</b>	Estádio da individualidade instrumental. Orientação egoísta. A ação correta é aquela que satisfaz as necessidades do indivíduo e apenas ocasionalmente as dos outros. Igualitarismo radical.
<b>Convencional</b>	<b>Estádio 3</b>	Orientação bom rapaz, linda menina. Orientação para a aprovação e para agradar aos outros. Conformidade aos estereótipos sociais.
	<b>Estádio 4</b>	Orientação para a manutenção da ordem e da autoridade. Respeito pela autoridade e pelas expectativas que a sociedade deposita em nós.
<b>Pós-convencional</b>	<b>Estádio 5</b>	Orientação contratual legalista. O dever é definido em termos de contrato. Deferência para com o bem-estar dos outros e pelo cumprimento dos contratos.
	<b>Estádio 6</b>	Orientação pelos princípios éticos. A ação é conforme a princípios universais. Primado da consciência individual e do cumprimento do dever.

Segundo Marques (1999, p. 98) o estabelecimento da teoria dos estádios do desenvolvimento moral, por Laurence Kohlberg, é considerado como o maior contributo para o estudo da evolução moral. Relativamente aos estádios, Kohlberg defende, ainda, que a pessoa vai progredindo de estágio para estágio, sempre no sentido ascendente (Valente, 1989). Por outras palavras, o raciocínio moral de cada pessoa, não é definível em função de traços rígidos, fixos, mas evolui através de estímulos e conflitos (Pedro, 2002). Daí a importância que Kohlberg atribuiu aos dilemas morais. Os dilemas morais consistem em pequenas histórias que contêm uma problemática, que apresenta um conflito de valores e que exige uma solução (Pedro, 2002, p. 101).

Um dos dilemas, talvez dos mais conhecidos de Kohlberg, é o “Dilema de Heinz e o Medicamento”, que será apresentado de seguida, retirado de Valente (1989, p. 20):

Uma mulher estava a morrer, com um tipo especial de cancro. Havia um medicamento que, segundo pensavam os médicos, podia salvá-la. Era uma forma de radium que um farmacêutico, na mesma cidade, descobrira recentemente. A manipulação do medicamento era cara, mas o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que o preço do custo. Pagava \$200 pelo radium e cobrava \$2,000 por uma pequena dose do medicamento. O marido da senhora doente, Heinz, recorreu a toda a gente que conhecia para pedir emprestado o dinheiro, mas só reuniu \$1,000, o que era apenas metade do custo. Disse ao farmacêutico que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para o vender mais barato ou se podia pagá-lo mais tarde. Mas o farmacêutico disse: "Não, descobri o medicamento e vou fazer dinheiro com ele." Então, Heinz fica desesperado e pensa em assaltar a loja do homem e roubar o medicamento para a sua mulher.

1. Heinz devia roubar o medicamento?
  - 1.a. Porquê? ou por que não?
2. Se Heinz não amasse a sua mulher, devia roubar o medicamento para ela?
  - 2.a. Porquê? ou por que não?
3. Suponha que a pessoa doente não é a sua mulher, mas uma estranha.



Heinz devia roubar o medicamento para a pessoa estranha?

3.a. Porquê? ou por que não?

4. No caso de ser a favor do roubo para a pessoa estranha: suponha que se trata de um animal de estimação. Heinz devia roubar para o salvar?

4.a. Porquê? ou por que não?

5. É importante para as pessoas fazer tudo o que possam para salvar a vida de outrem?

5.a. Porquê? ou por que não?

Com a implementação de dilemas, como o acima referido, é necessário fazer a distinção entre a forma e o conteúdo das respostas dos sujeitos. Pois, segundo Vieira & Vieira-Tenreiro (2000), “o conteúdo da resposta de um sujeito não uma base fiável para extrair qualquer conclusão sobre o efetivo pensamento da pessoa, mas a forma ou estrutura do raciocínio do sujeito, pode fornecer informações sobre o pensamento real do indivíduo” (p. 27). Com isto, é a partir da análise das razões sobre a tomada de posição apresentadas pelos sujeitos perante um dilema moral, que é possível perceber em que estágio ou nível do desenvolvimento moral se encontra.

No entanto, esta abordagem, apesar da sua inegável relevância, foi alvo de algumas críticas. As quatro principais críticas são: as dúvidas sobre a universalidade dos estádios; a acusação do elitismo; a ignorância da especificidade do desenvolvimento moral das mulheres; a desvalorização do papel da emoção e do hábito no processo de desenvolvimento moral (Pedro, 2002; Marques, 1999; Valente, 1989). Relativamente às dúvidas sobre a universalidade dos estádios alguns autores afirmam que esta teoria não tem em conta todos os tipos de culturas nem as mudanças que podem surgir naquelas culturas, sendo que “a sequência de estádios apresentada por Kohlberg é típica das sociedades do capitalismo universal” (Marques, 1999, p. 120). Valente (1989, p. 28) afirma que “Frankel cita por exemplo do povo IK do noroeste do Uganda que ao ser mudado para uma nova área montanhosa começou a desenvolver valores que de algum modo são a antítese da justiça”.

No que toca à crítica sobre a acusação do elitismo, segundo Marques (1999), o ponto de vista do autor da abordagem do desenvolvimento moral padece de elitismo, pois “divide os seres humanos em dois grupos: os mais morais e os menos morais” (p. 120).

Uma outra das quatro principais críticas é a ignorância da especificidade do desenvolvimento moral das mulheres. Segundo Marques (1999), “Carol Gilligan afirma que o nível pós-convencional de Kohlberg esquece a forma como as mulheres raciocinam sobre questões morais, quando estão em causa conflitos entre as regras sociais e os princípios éticos” (p. 119).

A última crítica é referente à desvalorização do papel da emoção e do hábito no processo de desenvolvimento moral. Kohlberg, como afirma Marques (1999) citando Thomas Lickona, olha para o professor “como um modelo, um mentor e um prestador de cuidados” (p. 120). Na perspetiva deste autor, o professor não deve unicamente se limitar a suscitar a reflexão dos alunos face a dilemas morais. “Deve tratar os alunos com respeito e carinho, incentivando-os a respeitar os outros e a corrigir os seus comportamentos incorretos” (p. 120).

### **2.2.3 – Educação Moral e Integral de Quintana Cabanas**

Segundo Marques (1999), Quintana Cabanas encontrou algumas limitações nas abordagens da educação moral, mais especificamente na abordagem de *Clarificação de Valores* e na abordagem do *Desenvolvimento do Raciocínio Moral de Laurence Kohlberg*, sendo que, cada uma destas duas abordagens apenas atua sobre uma das dimensões do desenvolvimento moral. No caso da abordagem de clarificação dos valores, este autor considera que esta apenas atua sobre a dimensão afetiva, já a segunda atua apenas sobre a dimensão cognitiva. Com isto, Cabanas “opta por apresentar e justificar uma teoria de educação moral integral, capaz de incluir todos os domínios, todos os âmbitos e todos os níveis da moralidade e da ética” (Marques, 1999, p. 100). O autor desta abordagem considera crucial que os domínios cognitivo, afetivo e volitivo estejam integrados numa mesma teoria. Assim sendo, considera-se que a desvalorização de um destes domínios leve a uma ineficácia do desenvolvimento moral dos alunos.

Cabanas (1998), partindo da sua teoria antinómica da educação, recusa tanto uma visão antropológica tanto otimista como pessimista, optando por assumir uma visão de realismo antropológico. Ou seja, “a natureza humana predispõe o homem para fazer o bem”, no entanto alguns seres humanos possuem algumas “deficiências naturais” que precisam de ser aperfeiçoadas e corrigidas com base na educação (Marques, 1999, p. 100). O autor desta abordagem considera a grande necessidade de uma boa educação moral, que seja capaz de levar o aluno a corrigir algumas das “deficiências naturais”, levando-o a “respeitar, aceitar e seguir normas morais que se traduzam em boas disposições morais e hábitos morais corretos” (Marques, 1999, p. 100).

Para além das limitações dos modelos anteriores já referidas, Cabanas acentua uma outra que está relacionada com o campo de educação moral. Assim, Cabanas considera que a educação moral inclui dois campos: o social e o pessoal, e cada um desses campos pode-se exprimir numa moral máxima ou mínima (Marques, 1999). O que acontece nas duas abordagens já apresentadas é que:

Consideram apenas o campo social e o nível da moral mínima porque reduzem a prática moral ao âmbito da convivência nos grupos e respeito pelos contratos, como expressão de uma moralidade justicialista ou discursiva, assente na teoria do contrato social que deixa de fora não só a formação dos sentimentos morais, como também das atitudes e hábitos morais. (Marques, 1999, p. 100)

Marques (1999) afirma ainda que nesta abordagem a educação moral deve ser encarada de forma integral. Ou seja, esta abordagem não pode deixar de parte nenhuma dimensão, domínio ou nível moral, pois “não deixando de a virtude não pode prescindir nem da sabedoria, nem da promoção do carácter, nem do autodomínio, nem da autodeterminação” (Marques, 1999, p. 100).

Cabanas (1998, p. 404) afirma que os três objetivos da educação em valores são: “que el educando llegue a conocer todos los valores más importantes, los estime y prefiera y logre incorporarlos efectivamente en su vida personal”. É imprescindível a ajuda do professor, para que estes objetivos sejam cumpridos. Assim, para este autor, o professor deve cumprir um conjunto de requisitos,

começando por se assumir com modelo, o que não acontecia na abordagem de clarificação dos valores, para além disso é importante que “saiba argumentar com os alunos acerca de dilemas éticos, seja capaz de exprimir a sua visão moral, consiga promover uma relação empática, saiba aplicar as competências de moderador e seja capaz de envolver os alunos na acção moral” (Marques, 1999, p. 105).

Deste modo, nesta abordagem Quintana Cabanas afirma que a autonomia não pode ser considerada um fim, mas sim um meio que pode ser usado para o bem ou para o mal, sendo essa autonomia um valor apenas quando ela é posta ao serviço de uma adequada hierarquia de valores que leve o educando a reconhecer, a respeitar, a preferir e a encarnar no seu comportamento os valores superiores (Marques, 1999). Assim, este pedagogo recorre a um conjunto de tradições morais, como a aristotélica que realça a educação de virtudes, assim como a tradição cristã que apela a valores de reciprocidade, tendo como fundamento o amor. Mas também procura integrar uma tradição liberal que faz apelo à autodeterminação, à liberdade e à autonomia dos alunos, ou seja, os alunos têm completa liberdade para escolher. À luz de um conjunto de valores e virtudes essenciais, Quintana Cabanas propõe a construção de um programa de conteúdos orientados a competências reflexivas, ao exercício da vontade, à formação dos hábitos morais e ao fortalecimento do carácter do sujeito (Marques, 1999).

No que diz respeito à seleção de estratégias desta abordagem, esta encontra-se condicionada pelo nível da educação moral que se pretende atingir. Assim, para atingir uma ética mínima, ou seja, “uma ética apenas preocupada com o cumprimento de leis, com o objetivo de evitar a punição, com o cumprimento dos contratos e com o respeito pelas normas de convivência social, basta o uso dos métodos dialógicos, baseados na discussão de dilemas, tomada de papéis e clarificação de valores e dos métodos diretos, baseados na exortação e na exposição” (Marques, 1999, pp. 103-104). Para uma ética média, ou seja, “preocupada com a decência, os bons costumes, o respeito dos deveres, o cumprimento das obrigações e a equidade e reciprocidade no tratamento com os outros” (Marques, 1999, p. 104) é recomendado o uso de métodos indiretos, baseados no exemplo do professor e no clima da sala de aula. Relativamente, a

uma ética máxima, ou seja, aquela “que vai para além da justiça e que incorpora a benevolência, o sacrifício e o amor” (Marques, 1999, p. 104), é recomendada a leitura e discussão de grandes narrativas morais.

Relativamente às críticas a esta abordagem de Cabanas elas prendem-se essencialmente com as estratégias utilizadas pelo autor, que são apelidadas por alguns autores, como estratégias doutrinantes ou conformistas (Marques, 1999). No entanto, este último autor afirma que esta crítica “só terá fundamento caso os professores não façam uso da prudência e moderação na concretização das estratégias propostas pelo pedagogo espanhol” (p. 106).

### **Síntese das abordagens**

No que se refere à abordagem da clarificação de valores e como foi referido, anteriormente, esta abordagem fornece estratégias que são passíveis de serem utilizadas em contexto de sala de aula e que, no meu ponto de vista, muito ajudam ao professor no estabelecimento de atividades de educação para os valores. No entanto, e como foi referenciado por alguns autores com os quais concordo esta abordagem centra-se apenas na dimensão afetiva descurando todas as outras dimensões.

Relativamente à abordagem do desenvolvimento do raciocínio moral, este autor considera que o desenvolvimento do raciocínio moral de cada pessoa evolui através de estímulos e conflitos. Para isso, o autor propôs a utilização de dilemas morais, que no meu ponto de vista são fundamentais para a educação para os valores e muito fáceis de serem aplicados na sala de aula, nos mais variados temas. No entanto, este autor apenas considera a dimensão cognitiva, como afirmam alguns autores, descurando todas as outras dimensões.

Por último, relativamente à abordagem da educação moral e integral de Quintana Cabanas, este autor tenta ter presentes na sua abordagem todas as dimensões, sendo este um ponto crucial da sua abordagem. No entanto, este autor defende que o professor deve ser visto como um modelo, utilizando estratégias que podem ser vistas como doutrinantes.

## **2.3 – Educação para os Valores no Ensino Básico**

Neste subcapítulo será feita uma breve revisão das investigações e propostas a nível da educação para os valores, especialmente ao nível do ensino básico português. Desta forma serão sintetizadas duas investigações realizadas no ano de 2016 e implementadas em ciclos de escolaridade distintos, o 1.º CEB e o 2.º CEB. Estas decorreram também no contexto da sua Prática Pedagógica Supervisionada de curso de mestrado profissionalizante.

### **2.3.1 – Educação para os valores: Investigações e propostas**

Ao longo dos últimos anos têm existido várias investigações e propostas ao nível da educação para os valores. A grande maioria destas investigações partem da análise e adaptação de estratégias das abordagens da educação para os valores e visam o desenvolvimento do raciocínio moral e, ainda, a melhoria das atitudes e valores dos alunos, como é o caso das duas investigações apresentadas de seguida.

No estudo de C. Moreira (2016) na sua investigação intitulada de “Atitudes e Valores em contexto escolar: Propostas de implementação no 2.º.CEB” apresenta um conjunto de sessões de educação para os valores que visavam a melhoria das atitudes e valores dos alunos do 6.º ano de escolaridade e o desenvolvimento o raciocínio moral dos mesmos. Esta investigação foi feita numa escola do 2.º CEB, da zona centro de Portugal. Foram realizadas cinco sessões de intervenção desenvolvidas e aprovadas pelo seu orientador e professora responsável da turma dos referidos alunos. Mais concretamente, em cada uma das sessões foram desenvolvidas atividades de educação para os valores, que foram selecionadas e adaptadas tendo por base a abordagem de clarificação para os valores, a abordagem cognitivista de Kohlberg e a abordagem de educação moral integral de Quintana Cabanas.

Com esta investigação C. Moreira (2016), pode concluir que existiram melhorias ao nível das atitudes e valores, no entanto estas não podem ser consideradas substanciais. As melhorias registadas são as relativas ao nível das atitudes dos alunos em contexto de sala de aula, a partir da 3ª e 4ª sessão. No que

se refere ao desenvolvimento do raciocínio moral, a autora considera que no final das sessões se verificaram melhorias, concluindo que, com o decorrer das sessões implementadas, os alunos começaram a raciocinar em estádios de desenvolvimento eventualmente mais elevados que inicialmente.

Uma outra investigação, que se tornou relevante para esta investigação, foi a de A. Moreira (2016), intitulada de “Atividades Promotoras de Educação para os Valores no 1.º CEB”. Nesta investigação, a autora pretendia, tal como na investigação anterior, verificar se um conjunto de atividades de educação para os valores trariam melhorias a nível das atitudes e valores dos alunos e do desenvolvimento do raciocínio moral dos mesmos. Esta investigação, tal como indica o título, foi realizada numa escola do 1.º CEB, numa turma do 3º ano de escolaridade da mesma região portuguesa. Nesta investigação, tal como na anterior, foram desenvolvidas uma sequência de 5 sessões que pretendiam levar “os participantes a confrontarem-se com questões morais, estimulando o seu raciocínio moral e a sua clarificação de valores” (A. Moreira, 2016, p. 3). Ao longo das sessões foram utilizadas várias estratégias, como por exemplo: os incidentes, a escala de valores, o brasão de armas e a tabela “valores e atitudes” sobre questões morais.

No final desta investigação, A. Moreira (2016) concluiu que ao longo das sessões os alunos demonstraram uma maior consciência dos valores pessoais e manifestaram outros valores para além dos que referiram inicialmente, defendendo-os como seus. Relativamente ao nível do desenvolvimento do raciocínio moral, a mesma autora, verificou que os alunos se encontravam no nível pré-convencional referindo também que, apesar de terem sido realizadas um pequeno conjunto de sessões, “temos consciência de que as sessões impulsionadoras para o desenvolvimento deste foram um contributo, ainda que modesto e pontual” (p. 63).

Em síntese, da revisão destes estudos, pode salientar-se que as mudanças de atitudes e valores é complexa e demorada não sendo expectável observar-se a curto/médio prazo grandes alterações a este nível. No entanto, é possível concluir que existiram nos dois estudos melhorias, ainda que não sejam substanciais, ao nível das atitudes dos alunos.





## **Capítulo 3 – Metodologia**

No presente capítulo serão apresentadas, primeiramente, as opções metodológicas do estudo, nomeadamente o paradigma e a natureza da investigação. De seguida será descrito o contexto onde foi desenvolvido o estudo e os respetivos participantes. Por último será descrita a intervenção focando, essencialmente, a fase de planificação das atividades e de seguida será feita uma breve descrição da sua implementação.

### **3.1 – Opções metodológicas**

Em investigação nas ciências sociais, mais concretamente na educação, existem várias opções metodológicas que podem ser tomadas tendo em conta as finalidades, os objetivos e a questão de investigação do projeto investigativo que será desenvolvido. Coutinho (2011) afirma que é impossível falar em investigação em educação e não falar nos paradigmas daí associados. Existem três grandes paradigmas em torno da investigação em educação, mais concretamente das ciências sociais e humanas, sendo eles: o paradigma positivista ou quantitativo, o paradigma interpretativo ou qualitativo e o paradigma socio crítico ou hermenêutico.

O presente estudo assenta neste último paradigma, o sócio crítico, por visar uma operação ativa, assentando não só na compreensão e interpretação da realidade, mas também na sua modificação e melhoria (Coutinho, 2005). Sendo que, as modificações e melhorias pretendidas neste estudo são a nível das atitudes e valores dos alunos e desenvolvimento do raciocínio moral dos mesmos. Segundo esta última autora citada, o paradigma sócio crítico traz para a ribalta das práticas de investigação a conceção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir. Este estudo para além do conhecimento da realidade, tem como principal objetivo a transformação da realidade vivida naquela turma e a sua melhoria, daí a implementação de atividades de educação para os valores, que visam contribuir para uma melhoria dos mesmos nos alunos, bem como o desenvolvimento do seu raciocínio moral. Este paradigma, onde o estudo se insere, é caracterizado “por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, mais interatividade social, maior

proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformada” (Coutinho, 2011, p. 311).

No campo do paradigma socio crítico surgem metodologias “capazes de proporcionar uma ação mais profícua e consequente na medida em que se centram na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias” (Coutinho, 2011, p. 312). A associação destas diferentes propostas metodológicas enquadra-se no planeamento de investigação-ação utilizada neste estudo.

A expressão investigação-ação é considerada ambígua, como refere Coutinho (2005), pois é aplicada a contextos de investigação muito diversos. Neste contexto, vários autores confundem várias vezes investigação-ação com o estudo de caso, como refere Simões (1990), uma vez que apresentam características idênticas. Coutinho (2011) descreve investigação-ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo” (p. 313). Para isso é utilizado um processo cíclico que vai alternando entre a ação e a reflexão levando a que o investigador planeie cada ciclo de ação, aplique o planeado observando e refletindo sobre o mesmo. (Coutinho, 2011; Latorre, 2003).

Neste estudo a professora investigadora participa ativamente selecionando e implementando um conjunto de atividades que visam a melhoria das atitudes e valores dos alunos e o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos do 1.º ano de escolaridade e, de seguida, reflete sobre a implementação das atividades identificando os aspetos menos positivos. Isto como forma de melhorar estes aspetos para uma próxima implementação das atividades de educação para os valores. No entanto, no presente estudo foi apenas possível realizar uma única implementação das atividades dado o período de tempo disponível ser reduzido para a realização de mais ciclos de implementações, pois a PPS decorreu entre os dias 11 de setembro e 13 de dezembro de 2017.

### 3.2 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste estudo a recolha e análise dos dados teve como principal objetivo verificar quais os contributos das atividades implementadas, em contexto escolar e na área da educação para os valores, ao nível da melhoria das atitudes e valores e desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos do 1.º ano de escolaridade. Ou seja, com os dados recolhidos no presente estudo pretende-se obter uma resposta à questão orientadora apresentada no subcapítulo 1.3.

A recolha de dados foi efetuada durante a implementação das atividades de educação para os valores e em contexto de sala de aula. Neste sentido, foram utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados diversificados. Assim, para este estudo foram utilizadas as seguintes técnicas: observação e análise documental. Relativamente aos instrumentos utilizados, na técnica de observação recorreu-se à gravação áudio. No que se refere à técnica da análise documental foram recolhidos os registos efetuados pelos alunos durante algumas das intervenções e, ainda, foram retiradas as notas de campo da professora e investigadora, que foram registadas no decorrer da intervenção, por uma colega com a qual se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada.

De seguida, será apresentado o quadro 2 que sistematiza os instrumentos utilizados para a recolha de dados, bem como os momentos em que foram utilizados.

**Quadro 2:** Técnicas e instrumentos usados no estudo para a recolha de dados

<b>Recolha de dados</b>		
<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Momentos de utilização</b>
Observação	Gravações áudio das sessões	Durante todas as intervenções
	Notas de campo da professora e investigadora	
Análise documental	Produções dos alunos	Durante e após algumas intervenções (1ª, 3ª e 5ª sessões).

Em seguida, será dado destaque a cada um dos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação, sendo feita uma breve descrição sobre cada um deles.

### **3.2.1 – Gravações áudio**

No presente estudo foi utilizado como técnica de gravação das sessões, a gravação áudio. Esta gravação teve o intuito, essencialmente, de gravar as respostas dos alunos para posterior análise dos dados.

Para isso, foi utilizado um gravador digital. No que se refere às autorizações dos encarregados de educação, estas já haviam sido obtidas pela professora cooperante da escola no início do ano letivo.

No final da gravação das sessões procedeu-se à transcrição [Apêndice IV] das intervenções dos alunos e da professora/investigadora, para que posteriormente fosse feita a sua análise. A transcrição das gravações foi feita tendo por base convenções que foram adaptadas de Silva (2010) e procuraram garantir o anonimato de todos os envolvidos.

### **3.2.2 – Notas de campo da professora/investigadora**

Durante todas as sessões foram retiradas várias notas de campo da professora/investigadora. Igualmente, no decorrer das sessões, a colega de estágio da professora/investigadora foi retirando também algumas notas e, no final de cada sessão, essas mesmas notas eram facultadas à professora/investigadora.

Assim, a professora/investigadora, no final de cada sessão, lia todas as notas acima nomeadas, acrescentando e reformulando tudo o que lhe parecia estar em falta, refletindo também sobre o decorrer de cada sessão [Apêndice III].

Este modo de recolha de dados assenta na observação participante, que decorreu ao longo de todas as sessões. Bogdan e Biklen (1994) referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos, pois permite que o investigador observe os alunos e os seus respetivos comentários. Em concordância com a afirmação anterior, Vale (2000, p. 233) refere

que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.”

### **3.2.3 – Produções dos alunos**

Na primeira, quarta e quinta sessões foram produzidos pelos alunos registos [Apêndice II], mais concretamente desenhos, no caso da primeira e quinta sessão, e um cartaz na quarta sessão. Estas produções foram realizadas em momentos específicos da sessão, sendo que para isso foram utilizadas folhas brancas e papel de cenário. Estas produções foram realizadas em grupo, apenas, na terceira sessão e individualmente nas primeira e última sessões, como é possível verificar no quadro 3.

Todas estas produções dos alunos foram recolhidas pela professora/investigadora para posterior análise e recolha de evidências para que, posteriormente fosse possível dar resposta à questão de investigação deste estudo (Latorre, 2003).

### **3.3 – Caracterização do contexto educacional e dos participantes**

O presente estudo foi efetuado numa escola do 1.º CEB, localizada no centro de Portugal Continental, onde decorreu também a prática pedagógica supervisionada da professora/investigadora. Esta escola encontra-se agrupada a um centro escolar, que é composto pelo Jardim de Infância e pela Escola do 1.º CEB.

No Jardim de Infância contabilizam-se 69 crianças a frequentar o pré-escolar, distribuídas pelas salas A, B e C e, no 1.º CEB encontram-se 93 alunos, dos quais 26 se encontram no 1.º ano, 26 no 2.º ano e 26 no 3.º e 23 no 4.º ano de escolaridade. A escola tem também uma sala de professores, uma sala de apoio pedagógico, um refeitório, uma biblioteca e um recreio. Estas informações estão disponíveis no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da escola onde foi feita a investigação. O recreio só pode ser utilizado pelos alunos quando as condições climatéricas o permitem.

Relativamente aos recursos humanos, há um total de 170 crianças e alunos e, entre pessoal docente e não docente, contabilizam-se 24 pessoas. A professora cooperante da prática pedagógica supervisionada, acumula duas funções no centro escolar sendo a coordenadora e a professora titular de turma do 1.º ano.

Neste estudo participou uma turma do 1º ano de escolaridade com 26 alunos. A turma contém alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo 10 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. No que se refere ao nível socioeconómico, estes alunos e as respetivas famílias pertencem ao nível médio.

Para além dos alunos, participaram nas sessões a professora/investigadora responsável pela presente investigação, a outra professora estagiária e a professora titular de turma. Em algumas das sessões participaram também mais duas professoras estagiárias que desenvolveram em conjunto com a professora/investigadora e a outra professora estagiária um trabalho da Unidade Curricular de opção Educação para a Sustentabilidade relacionado com a temática Conflitos e Violência Escolar. Esta temática foi trabalhada uma vez que no início do ano escolar foram observadas, por parte da professora/investigadora, várias situações de conflito entre os alunos.

### **3.4 – Descrição do processo de intervenção**

Tendo por base a questão de investigação, objetivos e finalidades deste estudo, que foram apresentadas no início deste relatório, deu-se início a uma pesquisa de atividades de educação para os valores, tendo por base as diferentes abordagens referidas no primeiro capítulo. Foram então selecionadas e adaptadas várias atividades de Pascual (1988), Valente (1989) e A. Moreira (2016) centradas na temática atual ligadas aos Conflitos e Violência Escolar.

Em seguida será apresentada a calendarização final das atividades que foram desenvolvidas. Posteriormente será feita uma breve descrição da forma como foi organizada cada uma das sessões implementadas neste estudo.

### 3.4.1 – Calendarização das atividades

No seguinte quadro apresentam-se as cinco sessões de intervenção realizadas durante o presente estudo, identificando para cada o nome da sessão e a(s) técnica(s) de recolha de dados utilizadas. Foram escolhidas estas 5 sessões tendo por base as características da turma, o tema a desenvolver e o facto de ser uma turma do 1º ano de escolaridade.

**Quadro 3:** Calendarização da implementação das atividades e técnicas de recolha de dados

Data de implementação	Duração	Designação da sessão	Técnicas de Recolha de dados
23/11/2017	60 Minutos (mais ou menos)	<b>“E se fosse contigo? - Bullying”</b> (Adaptado de Ana Moreira, 2016)	Gravação via áudio; Notas de campo da investigadora/ professora; Produções dos alunos;
30/11/2017		<b>Folhas dos valores</b> (Adaptado de Valente, 1989)	Gravação via áudio; Notas de campo da investigadora/Professora;
5/12/2017		<b>“O meu comportamento na sala de aula”</b> (Adaptado de Pascual, 1988)	Notas de campo da investigadora/professora; Produções dos alunos;
7/12/2017		<b>Dilema Moral “Discriminação”</b> Adaptado de (Valente, 1989)	Gravação via áudio; Notas de campo da investigadora/ Professora;
11/12/2017		<b>Brasão de armas</b> (Adaptado de Valente, 1989)	Notas de campo da investigadora/professora; Produções dos alunos;

A elaboração das sessões, referidas no quadro acima, decorreu aquando o processo de leitura para a escrita do enquadramento teórico deste estudo, que se iniciou logo uma semana após o início da Prática Pedagógica Supervisionada e sofreu algumas alterações durante a elaboração do trabalho de avaliação para a UC de Educação para a Sustentabilidade. Deste modo foram-se selecionando atividades de Valente (1989), Pascual (1988) e A. Moreira (2016) e adaptando,

tendo em conta o ano de escolaridade em que iria decorrer a implementação e o tema do trabalho da unidade curricular Educação para a Sustentabilidade: Conflitos e Violência Escolar. Cada uma destas sessões foram descritas na planificação integral das sessões que se encontra em anexo [Apêndice I] e resumidas no subcapítulo 3.4.2 seguinte.

### **3.4.2 – Implementação das atividades**

Neste subcapítulo serão apresentadas, resumidamente, cada uma das sessões efetuadas na presente investigação. Em cada sessão são ainda nomeadas as técnicas de recolha de dados utilizadas.

- **1ª Sessão – “E se fosse contigo? *Bullyng*” (Adaptado de Moreira, 2016)**

Nesta sessão, em primeiro lugar foi feito um *brainstorming* com os alunos, perguntando-lhes “Já ouviram falar de *bullying*?”. Depois de todas as respostas orais dos alunos foram mostradas aos alunos várias imagens ilustrativas deste fenómeno [Apêndice I].

Posto isto, foram apresentados à turma excertos de um vídeo de um programa televisivo da SIC intitulado de “E se fosse consigo? - *bullying*” (Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=R0XmExv18vA>), que se focam em várias reações de pessoas que assistem a uma situação de *bullying* na rua. No final do visionamento, o vídeo foi explorado oralmente pela professora, colocando aos alunos algumas questões de interpretação sobre o mesmo, como por exemplo: “O que puderam ver no vídeo?”; “O que fizeram as pessoas que estavam a passar na rua quando viram o menino a ser chateado pelos outros meninos?”.

No final do visionamento do vídeo foram distribuídas por cada aluno uma folha branca A4, onde fizeram um desenho sobre o que pensam sobre a situação retratada no vídeo a que assistiram. Foi escolhido o desenho pois nesta altura do período escolar os alunos ainda não sabiam ler nem escrever. Estes desenhos foram recolhidos no final da sessão [Apêndice II].



De seguida, foi perguntado aos alunos se queriam partilhar o seu desenho, salientando que ninguém era obrigado a fazê-lo. Assim, os alunos que partilharam o desenho foram respondendo a algumas questões, como por exemplo: “Já assististe alguma vez a uma situação de *bullying*? Se sim o que que aconteceu?”; “Se assistisses a uma situação semelhante à do vídeo o que farias? Porquê?”

Nesta sessão foram utilizadas duas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Deste modo, a sessão foi gravada em toda a sua extensão com o auxílio de um gravador áudio. Durante a aula foram retiradas notas de campo pela professora/investigadora e pela colega de prática pedagógica supervisionada que serviram para identificar os aspetos mais pertinentes. No final da sessão foram recolhidas as produções dos alunos, nomeadamente os desenhos, para posterior análise.

#### ▪ **2ª Sessão – Folhas dos valores (Adaptado de Valente, 1989)**

Nesta sessão foram apresentadas duas histórias oralmente aos alunos, e com recurso a dois PowerPoint com cartoons, a primeira intitulada de “O Luís Rabugento” e a segunda de “Devemos dizer sempre a verdade” [Apêndice I], focadas em valores como a amizade, a entreaajuda, o respeito e a honestidade.

No final da leitura foram colocadas aos alunos questões sobre o desenrolar da história, como por exemplo: “O que aconteceu ao Luís no intervalo da Escola?”; “Depois daquele dia o Luís continuou a ser amigo dos dois meninos que o ajudaram?”; “O que aconteceu ao Lanche do Joel?”; “O que fez o Marcelo quando a professora lhe perguntou se tinha roubado o lanche ao seu amigo?”.

Depois desta exploração, em cada história, foram colocadas um conjunto de questões que visavam a reflexão sobre os valores selecionados, como por exemplo: “É importante para ti que as pessoas sejam honestas, isto é, digam sempre a verdade?”; “Se tens amigos, escolheste-os ou ficaram teus

amigos por acaso?"; "Achas que devemos mentir para não sairmos prejudicados ou devemos dizer sempre a verdade? Porquê?".

Nesta sessão foram utilizadas duas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Deste modo, a sessão foi gravada em toda a sua extensão com o auxílio de um gravador. Durante a aula foram retiradas notas de campo pela professora/investigadora e pela colega de prática pedagógica supervisionada.

▪ **3ª Sessão – “O meu comportamento na sala de aula” (Adaptado de Pascual, 1988)**

Nesta sessão foi feita uma atividade intitulada de “O meu comportamento na sala de aula”. Esta sessão consistiu na implementação de uma atividade intitulada de “O meu comportamento na sala de aula” de Pascual (1988), devidamente adaptada às circunstâncias da turma.

A sessão foi iniciada com a saída de oito alunos da sala de aula em conjunto com a colega de estágio da professora/investigadora, onde criarem e ensaiaram uma dramatização, com foco em comportamentos abusivos que já tinham verificado na sala de aulas, e que mais tarde viriam a apresentar na sala de aula.

No final da apresentação da dramatização foram colocadas algumas questões orais aos alunos, com por exemplo: “O que pensam sobre a dramatização? Porquê?”; “Quais os comportamentos adequados e não adequados a uma sala de aula que puderam ver naquela dramatização?”. Ao mesmo tempo foi construído um cartaz em conjunto com os alunos referente aos comportamentos adequados e inadequados na sala de aula, e ainda foram nomeadas algumas soluções para os comportamentos inadequados dos alunos.

Nesta sessão foram utilizadas duas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Durante a aula foram retiradas notas de campo pela professora/investigadora e pela colega de prática pedagógica supervisionada que serviram para identificar os aspetos mais pertinentes. No

final da sessão foi recolhido o cartaz que foi elaborado pela professora/investigadora e pelos alunos.

- **4ª Sessão – Dilema Moral “Discriminação” (Adaptado de Valente, 1989)**

Esta sessão consistiu na implementação de um Dilema Moral, produzido pela professora/investigadora e intitulado de “Discriminação”, à turma. Este Dilema Moral foi validado pelo orientador da Universidade de Aveiro da professora/investigadora, o Professor Rui Marques Vieira, e teve uma totalidade de quatro versões. Como forma de introduzir a temática do dilema moral desta sessão, foi mostrado aos alunos um excerto do minuto 1:11 ao minuto 5:06 “E se fosse consigo? Deficiência e discriminação” (Link de acesso: <http://sic.sapo.pt/Programas/e-se-fosse-consigo/temas---serie-2/deficiencia-e-discriminacao-/2017-10-02-Deficiencia-e-Discriminacao>).

Este vídeo foca-se em várias reações de pessoas que se deparam com uma situação insultuosa por parte de uma cliente a um funcionário de uma gasolinheira com uma deficiência motora. Depois do visionamento do vídeo foram colocadas várias questões em grupo-turma, como por exemplo: “Já assististe alguma vez a uma situação destas? Se sim o que fizeste?”

No final desta exploração oral do vídeo, a turma foi dividida em grupos. Cada grupo dirigiu-se a uma sala com uma professora, de maneira a que as respostas ao dilema não fossem muito influenciadas pela restante turma. De seguida, cada professora procedeu a leitura do dilema em voz alta e colocou aos alunos as questões referentes ao mesmo [Apêndice I].

Nesta sessão foram utilizadas duas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Deste modo, a sessão foi gravada em toda a sua extensão com o auxílio de um gravador. Durante a aula foram retiradas notas de campo pela professora/investigadora e pela colega de prática pedagógica supervisionada que serviram para identificar os aspetos mais pertinentes.

- **5ª Sessão – Brasão de armas (Adaptado de Valente, 1989)**

A sessão foi iniciada começando por colocar aos alunos a seguinte questão “Alguém sabe o que é um brasão?”. Depois desta questão respondida pelos alunos, foram projetados brasões dos municípios de Ílhavo e Aveiro e da freguesia da Gafanha da Nazaré. Assim, foi-lhes explicado pela professora/investigadora o significado daqueles brasões.

De seguida, foi distribuído um brasão previamente desenhado [Apêndice I] a cada aluno e foi explicado que deveriam desenhar em secção, assim que a professora/investigadora desse a indicação, ou seja nomeasse em voz alta o que deveriam desenhar naquela secção.

Desta forma, a professora/investigadora começou por referir que na primeira secção deveriam desenhar uma coisa em que são bons e ao lado desenhar uma coisa em que gostariam de se tornar bons / ou fazer melhor na escola.

Na segunda secção deveriam desenhar algo que represente o que consideram que é importante para a sua vida.

Na terceira secção deveriam fazer um desenho sobre o que todos na escola devem seguir.

Na quarta secção deveriam desenhar o que gostavam que acontecesse na escola.

Na quinta parte do brasão deveriam fazer um desenho sobre o que gostariam que fosse seguido por todas as pessoas da família e na escola.

Por fim, na sexta secção o aluno deveria pensar em duas palavras que gostaria que os seus colegas dissessem sobre si. A professora ajudou os alunos com mais dificuldades na escrita, quando solicitada.

No final de os alunos terem desenhado a professora pediu que os alunos que o desejassem apresentassem aquilo que tinham desenhado em cada uma das partes do brasão. Neste momento da sessão a professora/investigadora colocou algumas questões de clarificação aos

alunos, de maneira a perceber melhor as ideias daquilo que tinham desenhado.

Nesta sessão foram utilizadas duas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Deste modo, durante a aula foram retiradas notas de campo pela professora/investigadora e pela colega de prática pedagógica supervisionada que serviram para identificar os aspetos mais pertinentes. No final da sessão foram recolhidos os brasões de armas produzidos pelos alunos [Apêndice II].



## **Capítulo 4 – Análise dos dados e resultados**

Depois de terem sido implementadas as diferentes sessões de educação para os valores, foram recolhidos todos os registos, elaborados pelos alunos e pela professora/investigadora, com o objetivo de proceder à análise dos dados. A análise foi realizada recorrendo ao *software* WebQDA (versão 3.0), com o intuito de encontrar evidências que permitam, no final, dar resposta à questão de investigação do presente estudo. De seguida apresenta-se uma breve explicação do processo de análise de dados do presente estudo, sendo posteriormente apresentados os resultados obtidos.

### **4.1 – Processo de análise de dados**

Tendo em conta que a perspetiva metodológica desta investigação é qualitativa foi utilizada para a interpretação dos dados a análise de conteúdo, dado que o objetivo era a melhoria do contexto educativo. A análise de conteúdo “é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual)” e em que o investigador busca estruturas e regularidades que permitam comprovar ou refutar uma dada teoria (Coutinho, 2011, p. 193).

Nesta ótica, Bardin (2000) considera que para se efetuar análise de conteúdo em estudos qualitativos é necessária uma descrição objetiva e sistemática dos dados recolhidos. Rodrigues (2011, p. 348) acrescenta que só com a análise de conteúdo se pode procurar a “essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis”. Indo ao encontro a esta perspetiva, no presente estudo procedeu-se à análise das produções dos alunos [Apêndice II], das notas de campo da professora/investigadora [Apêndice III] e da transcrição das gravações de áudio das sessões [Apêndice IV].

Neste processo de análise dos dados foi seguido um procedimento misto. Este procedimento misto caracteriza-se pela junção de dois processos o indutivo e o dedutivo. No que se refere, ao processo indutivo este caracteriza-se essencialmente pelas categorias estabelecidas à priori, como por exemplo: “Atitudes dos alunos”. Relativamente ao processo dedutivo, caracteriza-se pelas categorias estipuladas à posteriori, depois da análise dos dados recolhidos, como

é exemplo: “Atitudes e valores da professora/investigadora” (Latorre, 2003, Rodrigues, 2011).

De maneira que houvesse uma maior facilidade em analisar os dados, recorreu-se ao software WebQDA (versão 3.0), pois com este é possível que haja uma categorização e codificação dos dados de formas mais sistemática e rápida. Desta forma, recorrendo a este software foi em primeiro lugar estipulada uma macro categoria denominada de “Dimensão da análise”, ou seja, é a categoria que se encontra em estudo, neste caso são as “Atitudes e Valores”.

Seguidamente, foram estipuladas meso categorias denominadas “Subdimensões de análise”, que visam fornecer informações sobre as funções hierárquicas e organizadores do conteúdo (Rodrigues, 2011). Neste estudo utilizaram-se três meso categorias que se denominam por “Atitudes dos alunos”, “Valores dos alunos” e “Atitudes e valores da professora/investigadora”. Foram escolhidas as meso categorias “Atitudes dos Alunos” e “Valores dos alunos” tendo em conta a finalidade deste estudo, uma vez que este se prende em verificar se as atividades desenvolvidas contribuíram para a melhoria das atitudes e valores dos alunos e para o desenvolvimento do raciocínio moral dos mesmos. A última subdimensão de análise foi criada com o intuito de se perceber se a professora/investigadora, ao longo do processo de intervenção das sessões de educação para os valores, adquiriu uma postura de facilitadora e mediadora levando a que os alunos refletissem sobre os seus valores.

Por último, foram elaboradas as micro categorias denominadas de “Parâmetros de análise” que fornecem informações úteis sobre as funções organizadoras e interpretativas do conteúdo (Rodrigues, 2011). Neste estudo foram estipulados vários parâmetros de análise dentro de cada uma das subdimensões de análise. No quadro abaixo, encontram-se representadas as dimensões de análise, as subdimensões de análise e os respetivos parâmetros de análise, referidos acima.



**Quadro 4:** Instrumento de análise de dados recolhidos na investigação

<b>Dimensão da análise</b>	<b>Subdimensão da análise</b>	<b>Parâmetros de análise</b>
Atitudes e valores	Atitudes dos alunos	Respeita a sua vez para falar
		Demonstra interesse pelas atividades
		Respeita as ideias diferentes dos outros
		Partilha opiniões que são adequadas à temática
	Valores dos alunos	Evidencia raciocínio moral
		Clarifica valores
	Atitudes e valores da professora/investigadora	Promove uma boa relação com os alunos
		Possui competências de moderador

Em seguida, serão apresentadas as lógicas que presidiram à seleção de evidências contempladas para cada um dos parâmetros acima citados.

Na subdimensão “Atitudes dos alunos” foram definidos quatro parâmetros, como se resume em seguida:

- Parâmetro de análise – “Respeita a sua vez para falar”: este foi criado dado que constitui uma evidência do valor respeito. Para este parâmetro foram criadas evidências, que foram categorizadas como “Sim” ou “Não”, caso o aluno respeite ou não a sua vez para falar. Foram categorizadas como “Sim” evidências de: a professora/investigadora não repreende o aluno que falou; a professora/investigadora não dá indicação para colocarem o dedo no ar para falar. Por outro lado, foram categorizadas como “Não” evidências de: a professora/investigadora repreende o aluno que falou sem colocar o dedo no ar; a professora/investigadora dá indicações de que é necessário colocar o dedo no ar para falar.

- Parâmetro de análise – “Demonstra interesse pela atividade”: Neste parâmetro foram também criadas evidências, categorizadas como “Sim” ou “Não”, caso o aluno demonstre ou não interesse pela atividade. Foram categorizadas como “Sim” evidências de: os alunos participam nas atividades; demonstram estar com atenção, isto é, respondem às questões colocadas pela professora/investigadora, contra-argumentam uma ideia defendida por um colega e colocam dúvidas sobre a realização das atividades. Por outro lado, foram categorizadas como “Não” evidências de que: os alunos não respondem às questões colocadas pela professora/investigadora; produzem comentários que indiquem a falta de interesse pelas atividades.
- Parâmetro de análise – “Respeita as ideias diferentes dos outros”: No presente parâmetro de análise, foram categorizadas evidências como “Sim” ou “Não”, caso o aluno respeite ou não respeite as ideias diferentes dos outros. Deste modo, constituem evidências como “Sim” quando: o aluno respeita a opinião dos colegas. Por outro lado, constituem evidências como “Não” quando o aluno não respeita a opinião diferente dos colegas, por exemplo não relevando uma escuta ativa.
- Parâmetro de análise – “Partilha opiniões que são adequadas à temática”: Neste tópico foram categorizadas evidências como “Sim” ou “Não”, caso o aluno partilhe opiniões adequadas à temática ou não o faça. Assim, constituem evidências classificadas como “Sim” quando: o aluno coloca questões sobre o tema e responde às questões que lhe foram colocadas, partilha opiniões relacionadas com a temática que se encontra a ser debatida. Constituem evidências categorizadas como “Não” quando: as intervenções do aluno não estão relacionadas diretamente com a atividade em realização naquele momento.

Na subdimensão “Valores dos alunos” foram definidos dois parâmetros:

- Parâmetro de análise – “Evidencia raciocínio moral”: Neste parâmetro de análise as evidências foram categorizadas segundo os níveis de raciocínio moral dos alunos. Desta forma, as evidências foram categorizadas em “Estádio I”, “Estádio II”, “Estádio III” e “Estádio IV”. Não existiram evidências

passíveis de serem categorizadas em “Estádio V” e “Estádio VI”. Estas evidências foram categorizadas tendo em conta os estádios do desenvolvimento do raciocínio moral de Laurence Kohlberg representados no quadro 1 deste relatório. Desta maneira, as evidências que foram categorizadas no “Estádio I” apontam para a orientação para a punição e para a obediência, sendo que o que é correto é aquilo que é transmitido por uma figura de autoridade. Para o “Estádio II” foram categorizadas evidências que apontem para uma orientação calculista, hedonista, de pura troca ou que manifestem a capacidade de distinguir, hierarquizar e coordenar perspectivas do ponto de vista dos seus interesses individuais. Relativamente ao “Estádio III” foram categorizadas evidências que demonstrem uma orientação para o bom menino e para uma moralidade de aprovação social e interpessoal ou que manifeste a capacidade de distinguir perspectivas, coordenando-as e hierarquizando-as do ponto de vista de uma terceira pessoa, que lhe é próxima. No que se refere ao “Estádio IV” foram categorizadas evidências que demonstrem uma orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social, tal como preconizam autores como Marques (1999).

Torna-se importante referir que as evidências para este parâmetro de análise foram analisadas apenas na 4ª sessão, pois nesta sessão foi aplicado um dilema moral aos alunos. No entanto, em algumas das respostas ao dilema não foram encontradas respostas passíveis de serem analisadas com esta proposta.

- Parâmetro de análise – “Clarifica valores”: Neste parâmetro foram categorizadas evidências tendo em conta os “indicadores” do processo de clarificação dos valores. Os indicadores de clarificação de valores vão para além dos objetivos, aspirações e crenças, sendo considerados também como indicadores “as nossas atitudes, interesses, sentimentos e convicções, actuações, aborrecimento, problemas, obstáculos” (Valente, 1989, p. 6) Desta forma, foram consideradas com evidências a manifestação de: atitudes, interesses, sentimentos, problemas e convicções.

Na subdimensão “Atitudes e valores da professora/investigadora” foram definidos dois parâmetros:

- Parâmetro de análise – “Promove uma boa relação com os alunos”: Neste parâmetro de análise as evidências foram categorizadas em “Sim” e “Não”, caso a professora/investigadora promova ou não uma boa relação com os alunos. Desta forma, foram categorizadas como “Sim” evidências de: chamar os alunos pelo respetivo nome; demonstrar aos alunos que valoriza a sua opinião; deixar que os alunos tenham oportunidade de escolha, isto é se querem ou não responder a uma determinada questão ou participar na atividade, como realizar apresentações para a turma; fornecer um ambiente passível de que os alunos digam o que pensam e sentem, caso assim o entendam; demonstrar que ouve os alunos; dar reforço positivo aos alunos face às suas respostas e intervenções. No entanto, foram categorizadas como “Não” evidências de: não permitir que os alunos partilhem o que pensam e o que sentem; não ouvir atentamente as intervenções dos alunos.
- Parâmetro de análise – “Possui competências de moderador”: Neste tópico as evidências foram categorizadas como “Sim” e “Não”, caso a professora/investigadora possua ou não possua competências de moderadora. Desta forma, foram categorizadas como “Sim” evidências de: demonstra capacidade de moderar as ações dos alunos aquando as suas intervenções, ou seja, faz intervenções explicitando que os alunos devem colocar o dedo no ar e falar calmamente e na sua vez; explica claramente todas as respostas às duvidadas dos alunos; cria um ambiente favorável a que os alunos partilhem as suas ideias e sentimentos; dá instruções claras sobre o que devem fazer em cada atividade e apela à reflexão, por exemplo com questões orais. Relativamente ao “Não”, foi categorizada como evidência: não ter em atenção as regras da sala de aula para que cada um dos alunos fale na sua vez e não apelar à reflexão sobre o apresentado pelos alunos.

Depois de o instrumento de análise de dados ter sido definido, procedeu-se a análise dos mesmos. Para isso, os dados foram codificados e categorizados recorrendo ao software WebQDA (versão 3.0). No início deste processo a

informação foi analisada com o intuito de se encontrarem evidências que fossem capazes de ser enquadradas nos parâmetros de análise acima definidos. Numa primeira fase do processo de categorização, foram criados os seguintes descritores “Turma”, “Professora/investigadora” e “Dilema I”. No descritor “Turma” foram criados vários outros descritores que contêm o nome de cada um dos alunos da turma. No entanto, os nomes dos alunos foram representados usando como terminologia “A1, A2, A3, ..., A26” como forma de preservar a sua identidade. Assim como, para o nome da professora/investigadora em que foi usada a terminologia “E”. Dentro do descritor “Dilema I” foram também criados mais quatro descritores, sendo eles: “Questão I”; “Questão II”; “Questão III”; “Questão IV”. Com a criação destes descritores foi possível que a informação fosse analisada tendo em conta os parâmetros de análise acima apresentados.

Como forma de cruzar os dados analisados e ser possível recolher evidências que permitissem responder à questão de investigação do presente estudo foram criadas “matrizes” no referido software. As “matrizes” criadas dizem respeito às subdimensões de análise e aos parâmetros de análise.

## **4.2 – Apresentação dos Resultados**

Como já foi referido, o presente estudo foi subdividido tendo por base três subdimensões, sendo elas: “Atitudes dos alunos”, “Valores dos alunos” e “Atitudes e Valores da Professora/Investigadora”. No final da análise dos dados, foram encontradas 915 evidências. Dessas evidências, foram registadas 508 na subdimensão “Atitudes dos alunos”. Na subdimensão “Valores dos alunos” foram categorizadas 86 evidências e na subdimensão “Atitudes e Valores da Professora/Investigadora” foram categorizadas 321 evidências.

### **4.2.1 – Atitudes dos alunos**

Na subdimensão intitulada de “Atitudes dos alunos” foram encontradas 508 evidências, tendo por base os dados recolhidos com os instrumentos utilizados nesta investigação. Como já foi escrito anteriormente, na subdimensão “Atitudes dos alunos” foram estipulados 4 parâmetros de análise e essas evidências

encontram-se distribuídas pelas mesmas. No quadro seguinte, estão representados os números de evidências por cada um dos parâmetros de análise, obtidos a partir da codificação realizada no software WebQDA.

**Quadro 5:** Número de evidências obtidas nas “Atitudes dos alunos”

<b>Parâmetros de análise</b>	<b>Nº de evidências</b>
Respeita a sua vez para falar	232
Demonstra interesse pelas atividades	160
Respeita as ideias diferentes dos outros	23
Partilha opiniões adequadas à temática	93
<i>Total</i>	508

No que se refere, ao parâmetro de análise “Respeita a sua vez para falar”, das 232 evidências, 195 foram categorizadas como “Sim” e “37” foram categorizadas como “Não”. Torna-se, então, possível verificar que existiu um maior número de evidências nas respostas categorizadas como “Sim”. Importa também referir que como respostas categorizadas como “Sim”, foram consideradas as que evidenciavam que os alunos respeitaram a sua vez para falar, não falando ao mesmo tempo que a professora/investigadora, tendo colocado o dedo no ar, por exemplo. No quadro abaixo encontram-se representados exemplos de evidências que se consideraram ilustrativos.

**Quadro 6:** Exemplos de evidências do parâmetro “Respeita a sua vez para falar”

<b>Respeita a sua vez para falar</b>	
<b>Exemplos de evidências</b>	
<b>Sim</b>	E: O que é que este último menino disse. Diz lá A11. A11: Ele disse que ameaçar não é mais forte a pessoa, mas sim mais fraca. [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]
<b>Não</b>	E: Exatamente diziam que eram amigos dele. Acham que eles eram amigos dele ao estarem-lhe a fazer aquilo? --- Não. E: Colocar o dedo no Ar. Diz A12. [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]

Para além disto, importa também referir que este estudo tinha como objetivo a melhoria destas ações dos alunos na sala de aula. Desta forma, no quadro abaixo estão listadas evidências deste parâmetro de análise pelas 1ª, 2ª e 4ª sessões. Nas restantes sessões não foram recolhidas evidências passíveis de serem analisadas.

**Quadro 7:** Evidências do parâmetro “Respeita a sua vez para falar” pela 1ª, 2ª e 4ª sessões

<b>Respeita a sua vez para falar</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1ª Sessão	36	12
2ª Sessão	95	17
4ª Sessão	65	10

Analisando o quadro 7, é possível verificar que nas três sessões o número de evidências categorizadas como “Sim” é sempre superior ao número de evidências categorizadas como “Não”. Para além disto, é possível verificar, também, que da 2ª para a 4ª sessão existiu uma ligeira diminuição das evidências categorizadas como “Não”. No entanto, da 1ª para a 2ª sessão o número de evidências categorizadas como “Não” teve um ligeiro aumento.

Partindo agora para o parâmetro de análise “Demonstra interesse pelas atividades” verificaram-se 160 evidências, sendo que, destas 139 foram

categorizadas como “Sim” e 21 foram categorizadas como “Não”. Desta forma, é possível verificar que existiu um maior número de evidências nas respostas categorizadas como “Sim”. Importa também referir que como respostas categorizadas como “Sim”, foram categorizadas evidências de que os alunos demonstravam atenção e esclareciam possíveis dúvidas sobre o tema que estava a ser tratado. No que se refere às respostas categorizadas como “Não” foram categorizadas evidências em que os alunos revelaram ações contrárias ao categorizado como “Sim”.

Seguidamente, no quadro abaixo encontram-se representados dois exemplos de evidências categorizados como “Sim” e “Não”.

**Quadro 8:** Exemplos de evidências do parâmetro “Demonstra interesse pelas atividades”

<b>Demonstra interesse pelas atividades</b>	
<b>Exemplos de evidências</b>	
<b>Sim</b>	E: O que é que aconteceu ao Joel? A16: O Joel roubou o lanche ao Marcelo! A1: Não é ao Marcelo é ao Joel! [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]
<b>Não</b>	E: Oh A10 queres que a atividade acabe, para de brincar com os cadernos. [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]

Para além disto, e à semelhança do parâmetro anterior, no quadro abaixo estão discriminadas as evidências deste parâmetro de análise pelas 1ª, 2ª e 4ª sessões.

**Quadro 9:** Evidências do parâmetro “Demonstra interesse pelas atividades” pela 1ª, 2ª e 4ª sessões

<b>Demonstra interesse pelas atividades</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1ª Sessão	14	2
2ª Sessão	67	11
4ª Sessão	58	8



A partir da análise do quadro 9, é possível verificar que nas três sessões o número de evidências categorizadas como “Sim” é sempre superior ao número de evidências categorizadas como “Não”. Para além disto, é possível verificar que na 1ª sessão existiu o número mais baixo de evidências categorizadas como “Não”. É possível também afirmar que a partir desta sessão se verificou um aumento de evidências de demonstração de interesse pelas atividades dinamizadas.

Relativamente ao parâmetro de análise “Respeita as ideias diferentes dos outros” foram registadas 26 evidências. Das 26 evidências, 14 foram categorizadas como “Sim” e 12 foram categorizadas como “Não”. Com isto, é possível verificar que existiu um maior número de evidências nas respostas categorizadas como “Sim”. No entanto, a diferença entre o “Sim” e o “Não” é de apenas 2 evidências. Importa também referir que como “Não” foram categorizadas evidências que demonstrassem a falta de respeito pela opinião dos colegas. No que diz respeito às respostas categorizadas como “Sim” foram encontradas evidências como as que se incluem no quadro seguinte.

**Quadro 10:** Exemplos de evidências do parâmetro “Respeita as ideias diferentes dos outros”

<b>Respeita as ideias diferentes dos outros</b>	
<b>Exemplos de evidências</b>	
<b>Sim</b>	<p>A4: Atirar uma bola para uns copinhos.</p> <p>E: Será que é atirar uma bola a uns copinhos? Eu vou escrever o que o A4 disse... Diz A5!</p> <p>A5: Isso é Bowling.</p> <p>[Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]</p>
<b>Não</b>	<p>Um aluno interrompe respondendo: “Isso é bowling!”.</p> <p>[Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]</p>

Para além disto, e à semelhança do parâmetro anterior, no quadro abaixo estão discriminadas as evidências deste parâmetro de análise pelas 1ª, 2ª e 4ª sessões. Nas restantes sessões não foram recolhidas evidências passíveis de serem analisadas.

**Quadro 11:** Evidências do parâmetro “Respeita as ideias diferentes dos outros” pela 1ª, 2ª e 4ª sessões

<b>Respeita as ideias diferentes dos outros</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1ª Sessão	5	3
2ª Sessão	9	7
4ª Sessão	0	2

A partir da análise do quadro 11, é possível verificar que nas primeira e segunda sessões o número de evidências categorizadas como “Sim” é superior ao número de evidências categorizadas como “Não”. No entanto, na quarta sessão ocorre exatamente o contrário o número de evidências categorizadas como “Não” é superior ao número de evidências categorizadas como “Sim”, uma vez que o número de evidências categorizadas como “Sim” é nulo. Este número de evidências categorizadas como “Não” foi nula uma vez que não se registaram quaisquer situações que revelassem o respeito pelas ideias diferentes dos outros.

No que se refere ao parâmetro de análise “Partilha opiniões que são adequadas à temática” foram registadas 96 evidências. Das 96 evidências, 73 foram categorizadas como “Sim” e 23 foram categorizadas como “Não”. Desta forma, é possível verificar que existiu um maior número de evidências nas respostas categorizadas como “Sim”. Importa também referir que, como respostas “Sim”, foram categorizadas evidências em que os alunos participassem nas atividades, demonstrassem estar com atenção e respondem às questões que lhes foram sendo colocadas. No quadro abaixo encontram-se representados dois exemplos de evidências a este nível.

**Quadro 12:** Exemplos de evidências do parâmetro “Partilha opiniões que são adequadas à temática”

	Partilha opiniões que são adequadas à temática
	Exemplos de evidências
<b>Sim</b>	<p>E: Então a minha primeira pergunta é se vocês acham que o roberto tem motivos para ter esta atitude sobre o João? Vamos lá, só responde quem quiser, mas levantam o dedo! Então diz lá A16!</p> <p>A16: Acho que não!</p> <p>E: Porquê?</p> <p>A16: Porque ele é deficiente porque teve um acidente e não teve culpa!</p> <p>[Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]</p>
<b>Não</b>	<p>E: Achas que o Roberto tem motivos para agredir o João verbalmente?</p> <p>A23: Não, porque ele não quer falar.</p> <p>[Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]</p>

Para além disto, e à semelhança do parâmetro anterior, no quadro abaixo estão discriminados os números de evidências deste parâmetro de análise pelas 1ª, 2ª e 4ª sessões. Nas restantes sessões, não foram recolhidas evidências passíveis de serem analisadas.

**Quadro 13:** Evidências do parâmetro “Partilha opiniões que são adequadas à temática” pela 1ª, 2ª e 4ª sessões

Partilha opiniões que são adequadas à temática	Sim	Não
1ª Sessão	28	3
2ª Sessão	38	11
4ª Sessão	7	9

A partir da análise do quadro 13, é possível verificar que nas primeira e segunda sessões o número de evidências categorizadas “Sim” é sempre superior ao número de evidências categorizadas como “Não”. Para além disto, é possível verificar que na 1ª sessão existiu o número mais baixo de evidências categorizadas como “Não”. É possível também afirmar que a partir desta sessão se verificou um

aumento de evidências de demonstração de interesse pelas atividades dinamizadas.

#### 4.2.2 – Valores dos alunos

Neste subcapítulo foram registradas 86 evidências, tendo por base a análise das transcrições da sessão 4, na qual se implementou o dilema “Discriminação”. Nesta subdimensão as evidências encontram-se distribuídas por dois parâmetros, sendo eles o “Raciocínio moral” e a “Clarificação dos Valores”. No quadro abaixo encontram-se registradas o número de evidências para cada um dos parâmetros.

**Quadro 14:** Frequências absolutas da subdimensão “Atitudes dos alunos”

<b>Parâmetros de análise</b>	<b>Nº de evidências</b>
Raciocínio moral	62
Clarificação de valores	24
<i>Total</i>	86

Seguidamente, serão analisadas as evidências registradas dentro de cada um dos parâmetros, para isso, em primeiro lugar será analisado o parâmetro “Raciocínio moral”. Neste parâmetro existiram 62 evidências registradas. Destas 62 evidências 9 foram categorizadas como “Estádio I”, 23 foram categorizadas como “Estádio II” e 30 foram categorizadas como “Estádio III”

De seguida, e como nos parâmetros anteriormente apresentados, serão apresentados exemplos de evidências para cada um dos estádios de raciocínio moral.

**Quadro 16:** Exemplos de evidências do parâmetro de análise “Raciocínio Moral”

	<b>Raciocínio Moral</b>
	<b>Exemplos de evidências</b>
<b>Estádio I</b>	A2: Sim, porque ao subir ele podia escorregar! [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]
<b>Estádio II</b>	E: Agora tu A13! A13: Acho que não tem motivos, porque devemos ajudar sempre os outros. [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]
<b>Estádio III</b>	A13: Acho que não tem motivos, porque devemos ajudar sempre os outros. [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]

No que se refere ao parâmetro de análise “Clarificação de valores” existiu um registo de 24 evidências. Todas estas evidências foram categorizadas como “Indicadores”. No quadro que se segue encontram-se alguns dos exemplos desses indicadores, sendo que os dois exemplos representam o indicador “convicções”.

**Quadro 17:** Exemplos de evidências do parâmetro de análise “Clarificação de valores”

	<b>Clarificação de Valores</b>
	<b>Exemplos de evidências</b>
<b>Indicadores</b>	E: E tu A7 já sabes porquê? A7: Porque devemos ser bem-educados. [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]  A3: Senão as pessoas nunca mais acreditam em nós. [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]

No quadro acima estão apresentados exemplos de evidências dos indicadores de clarificação de valores perante os quais se justifica o início do processo de clarificação (Valente, 1989). Desta forma, foram tidos em conta como “convicções” indicadores que representam crenças pessoais dos alunos e em quais baseiam ações importantes na sua vida.

#### 4.2.3 – Atitudes e valores da professora/investigadora

Na presente subdimensão foram registadas 321 evidências. Estas evidências são baseadas na análise das transcrições áudio das sessões e das notas de campo da professora/investigadora. Desta forma, no quadro abaixo encontram-se registadas o número de evidências por cada um dos parâmetros. Para a análise dos dados foram utilizadas as notas de campo retiradas pela professora/investigadora e pela sua colega de estágio e, ainda, foram analisadas as gravações áudio das sessões de maneira a encontrar evidências de cada um dos parâmetros da análise.

**Quadro 18:** Frequências absolutas da subdimensão “Atitudes e valores da professora/investigadora”

<b>Parâmetros de análise</b>	<b>Nº de evidências</b>
Possuí competências de moderador	144
Promove uma boa relação com os alunos	177
<i>Total</i>	321

Seguidamente, serão analisadas as evidências registadas dentro de cada um dos parâmetros, para isso, em primeiro lugar será analisado o parâmetro “Possuí competências de moderador”. Neste parâmetro de análise foram registadas 144 evidências, destas, 120 foram categorizadas como “Sim” e 24 foram categorizadas como “Não”. Importa também referir que como respostas categorizadas como “Sim”, foram catalogadas evidências de que a professora produzia enunciados que levassem a reflexão dos alunos sobre o respeito de falar um de cada vez, foram também categorizadas evidências de que a professora realizou explicações claras às questões feitas pelos alunos e, ainda, evidências de que a professora demonstrou ouvir os alunos. No que se refere às respostas categorizadas como “Não” foram categorizadas evidências em que a professora/investigadora revelaram ações contrárias ao categorizado como “Sim”.

Desta forma, no quadro abaixo encontram-se representados exemplos de evidências categorizados como “Sim” e “Não”.

**Quadro 19:** Exemplos de evidências do parâmetro “Possuí competências de moderador”

<b>Possuí competências de moderador</b>	
<b>Exemplos de evidências</b>	
<b>Sim</b>	E: Achas que devemos mentir para não sairmos prejudicados? E porquê? A7 ... Vocês têm que fazer silêncio! E tu A16? [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]
<b>Não</b>	E: Porquê? --- A3: Senão as pessoas nunca mais acreditam em nós. [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]

Para além disto, e à semelhança do parâmetro anterior, no quadro abaixo estão discriminadas as evidências deste parâmetro de análise pelas 1ª, 2ª e 4ª sessões. Nas restantes sessões, não foram recolhidas evidências passíveis de serem analisadas.

**Quadro 20:** Evidências do parâmetro “Possuí competências de moderador” pela 1ª, 2ª e 4ª sessões

<b>Possuí competências de moderador</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1ª Sessão	26	3
2ª Sessão	52	11
4ª Sessão	42	10

A partir da análise do quadro 20, é possível verificar que nas três sessões o número de evidências categorizadas como “Sim” é sempre superior ao número de evidências categorizadas como “Não”. Para além disto, é possível verificar que na 1ª sessão existiu o número mais baixo de evidências categorizadas como “Não”. É possível também afirmar que a partir desta sessão se verificou um aumento de evidências de que a professora possui competências de moderadora. No entanto, ocorreu, também, um aumento das evidências categorizadas como “não” a partir da primeira sessão, atingindo o número mais elevado de evidências na 2ª sessão, isto poderá ser explicado devido a alguma confusão na realização das questões orais aos alunos, que acabaram por causar algumas dúvidas.

Seguidamente, será analisado o parâmetro “Possuí competências de moderador”. Neste parâmetro de análise foram registadas 177 evidências, destas, 177 foram categorizadas como “Sim” e 0 foram categorizadas como “Não”. Importa também referir que como respostas categorizadas como “Sim”, foram categorizadas evidências de que a professora/investigadora chamou os alunos pelo respetivo nome, demonstrou aos alunos que valoriza a sua opinião e, ainda, deixou que os alunos tivessem oportunidade de escolha.

**Quadro 21:** Exemplos de evidências do parâmetro “Promove uma boa relação com os alunos”

<b>Promove uma boa relação com os alunos</b>	
<b>Exemplos de evidências</b>	
<b>Sim</b>	E: E tu A14 o que achas? Aqueles meninos estarão a agarrar o menino para lhe bater ou para lhe dar um abraço? [Transcrições das gravações áudio das sessões, Apêndice V]

Para além disto, e à semelhança do parâmetro anterior, no quadro abaixo estão discriminadas as evidências deste parâmetro de análise pelas 1ª, 2ª e 4ª sessões. Nas restantes sessões, não foram recolhidas evidências passíveis de serem analisadas.

**Quadro 22:** Evidências do parâmetro “Promove uma boa relação com os alunos” pela 1ª, 2ª e 4ª sessões

<b>Promove uma boa relação com os alunos</b>	<b>Sim</b>
1ª Sessão	35
2ª Sessão	82
4ª Sessão	60

A partir da análise do quadro 22, é possível verificar que o número mais baixo de evidências foi detetado na primeira sessão e o número mais alto de evidências detetado na última sessão. Para além disso, nota-se uma redução do número de evidências categorizadas como “Sim” da segunda para a quarta sessão. Este facto



pode ser explicado, com o facto de a 4ª sessão não ter sido apenas implementada pela professora/investigadora, mas também pelas suas colegas de grupo do trabalho intitulado “Conflitos e Violência Escolar” da unidade curricular Educação para a Sustentabilidade.

### **Síntese dos resultados**

Na globalidade dos resultados destaca-se que em alguns dos parâmetros de análise se verificou uma melhoria, no entanto essa melhoria não pode ser considerada como substancial. Seguidamente, serão apresentados os principais resultados relativamente a cada parâmetro de análise.

No que se refere à subdimensão “Atitudes dos Alunos” foi possível verificar que em todos os parâmetros o número de evidências categorizadas como “Sim” foi sempre superior ao número de evidências categorizadas como “Não”. Tornou-se, também, perceptível que o número de evidências, categorizadas como “Sim” e “Não”, aumentou da primeira sessão para a segunda sessão e diminuiu da segunda sessão para a quarta sessão.

Relativamente, à subdimensão “Valores dos Alunos” pode verificar-se que os alunos se encontram maioritariamente no nível 1 e nível 2 do raciocínio moral, sendo que através da análise dos dados foram encontradas evidências para o Estádio I, II e III. No que se refere ao parâmetro “clarificação de valores” verificaram-se apenas evidências no indicador “convicções”.

Por último, relativamente à subdimensão “Atitudes e valores da professora/investigadora”, foi possível verificar-se sempre uma grande discrepância entre as evidências categorizadas como “Sim” e como “Não”, sendo que as evidências categorizadas como “Sim” foram sempre superiores.



## Capítulo 5 – Considerações finais

Depois de terem sido analisados os resultados da presente investigação, importa referir e apresentar as principais conclusões da mesma. Nesse sentido, neste capítulo será em primeiro lugar apresentada a resposta à questão de investigação que fora apresentada inicialmente. Depois serão apresentadas as suas limitações, bem como algumas sugestões para um novo ciclo de investigação-ação.

### 5.1 – Conclusões do estudo

Antes de referir as principais conclusões do estudo, importa relembrar a questão de investigação do mesmo: *“Quais os contributos das atividades propostas de educação para os valores, para a melhoria das atitudes e valores em contexto escolar e para o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos do 1º ano do 1.º CEB?”*

Como os resultados apontam para uma melhoria ao nível das atitudes dos alunos pode-se afirmar que as atividades podem ter contribuído para tal. No entanto, estas melhorias não podem ser consideradas substanciais. As melhorias existentes ao nível das atitudes dos alunos prendem-se também essencialmente com a diminuição do número de chamadas de atenção aos alunos no contexto de sala de aula. Parece igualmente verificar-se que depois das sessões os alunos tiveram um maior cuidado com as suas atitudes dentro e fora da sala de aula. Estas melhorias foram mais evidentes a partir da 2ª sessão, em que os alunos estiveram perante duas histórias focadas em valores como a amizade, a ajuda, o respeito e a honestidade e onde se procurou que os alunos refletissem acerca da importância que cada valor tem na sua vida. No que se refere, ainda, às atitudes dos alunos é de salientar que estes revelaram sempre um grande interesse pelas atividades, uma grande partilha de opiniões que foram adequadas à temática e ainda um gradual respeito pela sua vez para falar, sendo que foram registadas muito mais evidências neste sentido e de forma crescente.

Relativamente à subdimensão “valores dos alunos” é de destacar que foram analisadas todas as respostas dos alunos ao dilema moral. Neste parâmetro pode concluir-se que os alunos se encontram maioritariamente no nível 1 e nível 2 do

raciocínio moral, sendo que através da análise dos dados também foram encontradas evidências para o Estádio I, II e III. No entanto, como não houve hipótese de ser aplicado um outro dilema moral não foi possível verificar se existiu ou não desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos.

No que se refere ao parâmetro “clarificação dos valores”, não foi, também, possível recolher factos suficientes para que fosse possível uma resposta concreta à questão de investigação. No entanto, foram encontrados “indicadores”, como é o caso de problemas, convicções, atitudes, sentimentos e problemas. Neste processo de clarificação de valores é necessária uma grande ação por parte do professor, e foi isso mesmo que se foi tentando fazer ao longo das sessões, como forma de que os alunos pudessem expor os seus sentimentos, as suas ideias e os seus problemas.

Desta forma, torna-se crucial continuar a trabalhar com os alunos estas temáticas, uma vez que para além de solucionarmos alguns dos problemas escolares, podemos também conhecer melhor o seu mundo e contribuir para o seu bem-estar. Foi também muito importante perceber que ao longo das sessões os alunos se mostravam empenhados e curiosos com a temática que estava a ser desenvolvida com os mesmos, uma vez que estas sessões levavam a que os alunos saíssem da sua rotina e refletissem sobre outras formas de pensar, sentir e agir.

No que se refere às “Atitudes e valores da professora/investigadora” verificou-se uma grande diferença entre as evidências categorizadas como “Sim” e como “Não”. Com isto considera-se que a ação da professora/investigadora com e sobre os alunos foi ao encontro do que se era de esperar. No entanto, existem aspetos que devem ser tidos em conta para futuras intervenções sendo eles a existência de ruído na sala e as intervenções dos alunos sem colocarem o dedo no ar.

Por fim, e relativamente às contribuições deste estudo para a formação profissional da professora/investigadora, estas prendem-se essencialmente com o melhor conhecimento dos alunos por parte da professora. Com o desenvolvimento destas atividades em sala de aula a professora/investigadora passou a conhecer

melhor todos os alunos, tendo em conta todas as suas intervenções ao longo das mesmas. Uma outra contribuição deste estudo foi o facto de a professora/investigadora conseguir identificar e trabalhar uma área que tão é importante para o desenvolvimento social das crianças e compreender que com o trabalho feito existiram melhorias, ainda que substanciais, a esse nível. Para terminar, outra das contribuições deste estudo para a professora/investigadora foi o melhor conhecimento sobre esta área que tanto deve ser trabalhada em contexto escolar e que fará, sem dúvida, parte de um dos seus grandes objetivos profissionais.

## **5.2 – Limitações do estudo**

Além de todo o estudo ter sido implementado em contexto de sala de aula, teve também algumas outras limitações. Uma das principais prende-se com o facto da gestão do tempo, uma vez que seria muito mais interessante desenvolver um ciclo de investigação-ação mais alargado. Com este ciclo de estudos mais alargado seria possível que existisse uma resposta mais sólida à questão de investigação. Este aspeto, poderia ter sido acautelado pela professora/investigadora, se tivesse iniciado a planificação das atividades com uma maior antecedência.

Outras limitações do estudo prendem-se com o facto de em todas as sessões serem feitas essencialmente perguntas orais aos alunos. Este facto, levou a que muitas das respostas dos mesmos possam ter sido influenciadas pelo que era dito pelos restantes colegas.

Por fim, uma outra limitação está relacionada com a clareza de algumas das questões presentes nas sessões realizadas. Muitas das vezes a professora/investigadora tinha que reformular as questões, de maneira a que os alunos percebessem o que lhes era pedido.

## **5.3 – Sugestões para um futuro estudo no 1.º CEB**

Tendo em consideração as limitações anteriormente apresentadas, que devem ser tidas em conta para um novo ciclo de estudos, devem também ser tidos em conta outros aspetos que visam a melhoria deste estudo. Analisando a questão de investigação deste estudo, conclui-se que esta se adequava a um novo ciclo.

No entanto, seria importante que esta implementação de atividades de educação para os valores não decorresse apenas num pequeno período de tempo, devendo ser alargada para uma implementação, pelo menos, ao longo de todo o ano letivo. Esta sugestão não seria possível para uma professora/investigadora que estivesse a fazer o seu estágio em dois níveis escolaridade diferentes (1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico), no entanto poderia alargar-se o tempo de implementação com mais atividades e em outras semanas do 1.º semestre.

No que se refere às atividades selecionadas neste estudo considera-se que elas funcionaram muito bem, na globalidade. Torna-se importante realçar que uma das sessões que mais cativou e mais deixou os alunos em alerta para possíveis situações, foi a primeira sessão intitulada de “E se fosse consigo? *Bullying*”. Nesta sessão os alunos gostaram particularmente do vídeo, que retratava uma situação de *bullying*, e do facto de terem que desenhar aquilo que sentiram quando visualizaram no vídeo. Desta forma, nesta sessão não se faria qualquer alteração. No que se refere à segunda atividade, como são alunos do 1.º ano e ainda muito poucos sabiam ler um grande conjunto de palavras, o texto que acompanhava a apresentação serviu para que os alunos que já soubessem ler pudessem acompanhar a mancha textual e para os restantes associarem o que estava a ser lido às palavras escritas. No entanto, nesta sessão aquando a colocação da questão “Achas que devemos ajudar só os nossos amigos ou também devemos ajudar as outras pessoas? Porquê?”, foi pedido que os alunos levantassem o dedo aquando a sua escolha. No entanto, esta não foi a melhor opção pois os alunos começaram a levantar o braço nas duas situações. Deste modo, numa próxima intervenção pediria que os alunos que quisessem responder a esta questão colocassem o dedo no ar e partilhassem a sua opinião, assim como foi feito nas outras questões da mesma sessão.

Relativamente à quarta sessão, em que decorreu o Dilema, seria talvez de ponderar que fossem criados grupos mais pequenos, de maneira a que as respostas não fossem influenciadas pelos pares. Seria importante que cada aluno respondesse sem estar inicialmente em grupo, a cada uma das questões, mas para isso seria necessário que a professora/investigadora conseguisse obter mais tempo para que fosse feito o ciclo de estudos. Relativamente à última sessão, sobre o

Brasão de armas, considera-se que o facto de nem todos os alunos partilharem o que desenharam nas diferentes secções, dificultou a compreensão do que estava representado nos brasões, já que os desenhos nem sempre foram perceptíveis para posterior análise. Desta forma, num próximo ciclo de estudos seria muito importante que todos os alunos partilhassem, nem que fosse individualmente só para a professora/investigadora o que haviam desenhado no seu brasão.





## Referências Bibliográficas

- Andrade, J. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- Barreto, A. (2015). *Educar com valores inteligentes: em todas as idades*. Lisboa: Bookout.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabanas, J. (1998). *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Castro, P. (2014). *O pensamento crítico nas conceções de género no 1º CEB*. (Relatório final de Mestrado, Universidade de Aveiro).
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000)*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Frondizi, R. (1986). *Que son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – Conocer y cambiar lá práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Acedida em novembro 25, 2017, de [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis)
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto editora.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano editora.

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve da Pedagogia*. Braga: Editorial Presença.

Marques, R. (2003). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

Marchand, H. (2001). *A educação dos valores nas escolas - ou “devem as escolas ensinar valores?”, “que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?”, “de que modo fazê-lo?”*. Coimbra: Departamento de Educação da Faculdade de Coimbra (DEFC). Retrieved from <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Retrieved from [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Moreira, A. (2016). *Atitudes promotoras de educação para os valores no 1º CEB*. (Relatório final de Mestrado, Universidade de Aveiro). Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/18443>

Moreira, C. (2016). *Atitudes e Valores em contexto escolar: Propostas de implementação no 2º CEB*. (Relatório final de Mestrado, Universidade de Aveiro). Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/18469>

Oxfam. (2005). *Hacia una Ciudadanía Global*. Intermón Oxfam. Retrieved from [https://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/0\\_2956\\_20092005\\_Hacia\\_Ciudadania\\_Global.pdf](https://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/0_2956_20092005_Hacia_Ciudadania_Global.pdf)

Pascual, A. (1988). *Clarificación de Valores y Desarrollo Humano*. Madrid: Narcea editora.

Pedro, A. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal: influências e estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pedro, A. (2014). *Ética, Moral, Axiologia e Valores: Confusões e Ambiguidades em torno de um conceito comum*. *Kriterion*, 130, 483–498. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/kr/v55n130/02.pdf>

Sá, J. C. A. (2008). *A Web 2.0 na educação para os valores : problema ou desafio?* (Relatório final de mestrado, Universidade de Aveiro). Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/1382>

Simões, A. (1990). *A Investigação-Ação: Natureza e Validade*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 2 (2), 40-49. Retrieved from <https://issuu.com/evandromorgado/docs/investigacao-acao>

Silva, C. (2010). *A investigação didática e o trabalho laboratorial: um estudo sobre as perceções e práticas de professores de Física de 10º ano de escolaridade*. (Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho).

Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Colombia: Merrill.

Renaud, I. (2001). *A noção de dever na ética contemporânea*. In: J. Brito (Coord.). Temas fundamentais de ética. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2001.

Rodrigues, A. (2011). *A educação em ciências no ensino básico em ambientes integrados de formação*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/7226>

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e Materiais Manipuláveis*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro).

Valente, M. (1989). A educação para os valores. In Pires, E. L (Org.), *O Ensino Básico Em Portugal* (pp. 1–35). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Retrieved from [http://webpages.fc.ul.pt/~movalente/educacao\\_valores.pdf](http://webpages.fc.ul.pt/~movalente/educacao_valores.pdf)

Vieira, R., & Tenreiro-Vieira (2000). *A dimensão curricular das atitudes/valores: A abordagem cognitivo desenvolvimentista da educação moral segundo Kohlberg*. *O docente*, 7 (29), 25-31.

Virões, M. (2013). *O Papel da Escola na Educação de Valores*. (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Retrieved from

[http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4831/Maria\\_Betania\\_Viraes\\_Dissertação.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4831/Maria_Betania_Viraes_Dissertação.pdf?sequence=1)

## **Apêndices**

### **Apêndice I – Planificações das sessões**

#### **1ª Sessão – “E se fosse contigo? Bullying”**

Dia 23/11/2017

##### **Objetivo Geral:**

- Proporcionar o desenvolvimento do raciocínio moral sobre questões de Bullying.

**Duração Prevista:** 60 minutos

##### **Descrição da sessão:**

Inicia-se a sessão perguntando aos alunos “Já ouviram falar de bullying?”. Com isto, inicia-se um brainstorming, em que se vai anotando as ideias iniciais dos alunos sobre esta temática no quadro branco da sala (a minha colega de estágio toma também nota dos mesmos para posterior análise).

Depois desta atividade mostram-se aos alunos várias imagens ou situações concretas que ilustram possíveis situações de bullying nas escolas. Depois de todas as imagens mostradas é feita a pergunta “Depois de vermos todas estas imagens, o que é o Bullying?”, depois de todas as respostas sistematiza-se com os alunos o conceito de bullying.

Posto isto, é apresentado à turma um vídeo de um programa televisivo “E se fosse consigo? - bullying”, programa exibido pela SIC no dia 2 de maio de 2016. O programa não será mostrado na íntegra, serão apenas mostrados dois excertos, um excerto do minuto 1:26 até ao 2:56 e do minuto 10:17 até ao 12:44, que se focam em várias reações de pessoas que assistem a uma situação de bullying na rua.

No final do visionamento do vídeo é distribuída pelos alunos uma folha branca A4 e pede-se que façam um desenho que mostre o que pensam sobre o que viram no vídeo.

Quando terminarem o desenho é perguntado aos alunos quem quer partilhar o seu desenho, salientando que ninguém é obrigado a partilhar.

Aos alunos que optarem por partilhar o seu desenho, serão colocadas, individualmente, as seguintes questões:

- O que representa o teu desenho? O que farias na situação? Porquê?
- Já assististe alguma vez a uma situação de bullying? Se sim o que que aconteceu?
- Se assistisses a uma situação semelhante à do vídeo o que farias? Porquê?
- O que pensas que se deveria fazer nestas situações? Porquê?

**Técnicas de recolha de dados:**

- Aula vídeo-gravada.
- Notas de campo da investigadora e Professora.
- Cópias dos desenhos dos alunos.

## **2ª Sessão – Folhas dos valores (Valente, 1989)**

Dia 30/11/2017

### **Objetivo geral:**

- Proporcionar que os alunos reflitam acerca da importância que cada valor tem na sua vida.

**Duração:** 60 minutos

### **Descrição da sessão:**

Apresentam-se aos alunos duas histórias, a primeira intitulada de “O Luís Rabugento” e a segunda de “Devemos dizer sempre a verdade” [anexo 2], focadas em valores como a amizade, a ajuda, o respeito e a honestidade. Estas enquadram-se em situações de conflito que serão apresentadas aos alunos através de *cartoons*.

Após a leitura, por parte da professora/investigadora, serão colocadas questões aos alunos sobre o desenrolar de cada história. Como por exemplo, em relação à primeira história:

- Como se chamava o menino que era muito rabugento?
- O que aconteceu no intervalo da escola ao Luís?

As questões colocadas no final da primeira história serão:

- As amizades que tens são importantes na tua vida? Porquê?
- Como mostras aos teus amigos a tua amizade?
- Costumas ajudar os outros? E os outros costumam ajudar-te a ti?
- Achas que devemos ajudar só os nossos amigos ou também devemos ajudar as outras pessoas? Porquê?
- Terias ajudado o Luís como fizeram os dois meninos? Porquê ou Por que não?

Já no final da segunda história serão:

- É importante para ti que as pessoas sejam honestas, isto é, digam sempre a verdade? Porquê?

- Achas que devemos mentir para não sairmos prejudicados? Porquê?

- Se tal como o Marcelo, se te tivesses esquecido do lanche o que farias? Porquê?

**Técnicas de recolha de dados:**

- Gravação via áudio
- Notas de campo da investigadora e Professora



### **3ª Sessão – “O meu comportamento na sala de aula” (Pascual, 1988)**

Dia 5/12/2017

#### **Objetivo geral:**

- Compreender as consequências das suas atitudes e quais as consideradas adequadas e inadequadas em contexto sala de aula;

**Duração da sessão:** 60 minutos

#### **Descrição da sessão:**

Como nesta turma existem duas crianças bastante problemáticas e com comportamentos perturbadores do bom funcionamento das aulas, que põe em causa a sua aprendizagem e a dos restantes colegas. Neste contexto considerou-se fundamental fazer uma sessão sobre “O meu comportamento na sala de aula”. Esta sessão consiste na implementação de uma atividade, adaptada de Pascual (1988), devidamente adaptada às já referidas circunstâncias da turma.

Inicia-se a atividade pedindo que oito alunos se dirijam ao exterior, com a outra Professora estagiária (colega de estágio da investigadora). Antes da sessão, darei indicações à minha colega para ajudar os alunos a ensaiarem uma dramatização que depois vão apresentar na sala de aula. Assim, pede-se que representem uma situação em que cinco desses alunos se portam bem e estão atentos ao que a professora lhes diz e explica, dois alunos perturbam a aula e têm atitudes incorretas e outro aluno representa o professor que tenta falar com os alunos. No entanto, o professor estará constantemente a ser interrompido pelos alunos com atitudes incorretas e ficará desagrado com os alunos.

Explicar depois que entram e fazem a sua dramatização para os restantes colegas.

No fim, pede-se que os alunos se sentem e é feita a questão: “O que pensam sobre a dramatização? Porquê?”. Posto isto, colocar-se-á uma nova questão: “Quais os comportamentos adequados e não adequados a uma sala de aula que puderam ver naquela dramatização?”. À medida que nomeiam os comportamentos

incorretos anota-se no papel de cenário, previamente preparado, fazendo uma lista de comportamentos inadequados.

Depois disto, pergunta-se aos alunos “Quais são as consequências desse comportamento?”. À medida que os alunos vão nomeando as consequências vai-se refletindo sobre as mesmas e escrevendo no papel de cenário. Aqui, pede-se também que a professora Lurdes dê a sua opinião.

Posteriormente, é feita outra questão: “Conseguiram identificar alguma semelhança entre aqueles comportamentos e o que se passa no dia-a-dia na nossa turma? Se sim, Qual ou quais?”.

Com isto, pergunta-se “O que podemos fazer para mudar a situação representada?” e mais uma vez escrevem-se as respostas dos alunos no local indicado no papel de cenário.

#### **Técnicas de recolha de dados:**

- Aula gravada via áudio.
- Notas de campo da investigadora e Professora.
- Fotografia do cartaz elaborado durante a sessão.

#### **4º Sessão – Dilema Moral “Discriminação” (Valente, 1989)**

Dia 7/12/2017

##### **Objetivo geral:**

- Definir e defender uma posição perante um dilema moral.

**Duração:** 60 minutos

##### **Descrição da sessão:**

Esta sessão consiste na implementação de um dilema moral à turma. O dilema terá como tema a discriminação, mais concretamente a discriminação de uma criança com deficiência.

Como forma de introduzir a temática do dilema moral desta sessão, será mostrado aos alunos um vídeo de um programa televisivo da SIC. Este vídeo intitulado de “E se fosse consigo? Deficiência e descriminação” não será exibido na íntegra, será apenas apresentado um excerto do minuto 1:11 ao minuto 5:06, que se foca em várias reações de pessoas que se deparam com uma situação insultuosa por parte de uma cliente a um funcionário de uma gasolinheira com uma deficiência motora.

Depois disto, serão feitas questões em grupo-turma, os alunos que quiserem responder às questões deverão colocar o dedo no ar.

- Se assistisses a uma situação semelhante à do vídeo o que farias? Porquê?
- Já assististe alguma vez a uma situação destas? Se sim o que fizeste?
- Porquê pensas que algumas pessoas não agem / fazem nada nestas situações? Porquê?

No final desta exploração do vídeo, divide-se a turma em 4 grupos, dois grupos com 6 alunos e dois grupos com 7 alunos. A intenção de dividir a turma é para que as respostas dos alunos não sejam influenciadas pelo que ouvem em grande grupo.

Assim, cada uma das professoras dirige-se a uma sala com o seu grupo de alunos. Em cada um dos grupos a professora irá ler o dilema em voz alta. Em seguida, serão feitas várias questões previamente selecionadas com o objetivo de que os alunos escolham entre duas posições distintas. Cada aluno, que o deseje, deverá pensar e explicar em voz alta, a sua resposta para cada uma das questões, evidenciando quais as razões que motivaram a sua decisão.

**Técnicas de recolha de dados:**

- Gravação via áudio.
- Notas de campo da investigadora e professora.

## **5ª Sessão – Brasão de armas (Valente, 1989)**

Dia 11/12/2017

### **Objetivo geral:**

- Promover a clarificação de valores dos alunos do 1º ano.

**Duração:** 60 minutos

### **Descrição da sessão:**

A professora começa por perguntar aos alunos “Alguém sabe o que é um brasão?”, espera-se que os alunos tenham alguma ideia do que é um brasão.

Depois deste primeiro levantamento de ideias sobre o que é um brasão são projetados alguns exemplos de brasões da junta de freguesia da Gafanha da Nazaré, do município de Ílhavo e do município de Aveiro. Com isto, é explicado aos alunos o seu significado.

Como forma de iniciar a atividade “Brasão de armas” distribuem-se pelos alunos um brasão previamente desenhado, dividido em seis partes e numerado. Depois disto, explica-se que todas as secções devem ser preenchidas com desenhos, mas só o podem fazer depois de nós ordenarmos.

Na primeira secção devem desenhar uma coisa em que são bons e ao lado desenhar uma coisa em que gostariam de se tornar bons / ou fazer melhor na escola.

Na segunda secção deverão desenhar algo que represente o que consideram que é importante para a sua vida.

Na terceira secção deverão fazer um desenho sobre o que todos na escola devem seguir.

Na quarta secção deverão desenhar que o que gostavam que acontecesse na escola.

Na quinta parte do brasão deverão fazer um desenho sobre o que gostariam que fosse seguido por todas as pessoas da família e na escola.

Por fim, na sexta secção o aluno deverá pensar em duas palavras que gostaria que os seus colegas dissessem sobre si; quem tiver dificuldade em escrever deve colocar o dedo no ar e cada professora dirige-se a eles e escreve as palavras no local indicado.

**Técnicas de recolha de dados:**

- Notas de campo da investigadora.
- Brasões de armas fotocopiado.

## Apêndice II – Recursos utilizados ao longo das sessões

### Recursos utilizados sessão 1

#### Imagens que retratam situações de *bullying*





Hiperligação de acesso ao vídeo “E se fosse consigo? Bullying.”

<https://www.youtube.com/watch?v=R0XmExv18vA>

## **Recursos utilizados sessão 2**

### **Anexo 1 – História “O Luís Rabugento”**

Era uma vez um menino muito muito rabugento, chamado Luís. Ele não tinha amigos porque não gostava de estar com outras pessoas e gostava de brincar sempre sozinho no recreio da escola.

Um dia no intervalo um menino mais velho começou a chamar-lhe muitos nomes feios e a empurrá-lo contra a parede.

Foi então que dois meninos que nunca conseguiram ser amigos do Luís o defenderam e tiraram o Luís de perto do outro menino que o maltratava.

Nesse mesmo dia, o Luís agradeceu-lhes a ajuda e combinou com os seus novos amigos ajudarem-se sempre quando alguém os maltratasse.



A partir daquele dia os três meninos tornaram-se os melhores amigos. O Luís percebeu a importância da amizade e nunca mais quis estar sozinho na escola.

Cartoon que acompanhará a história:



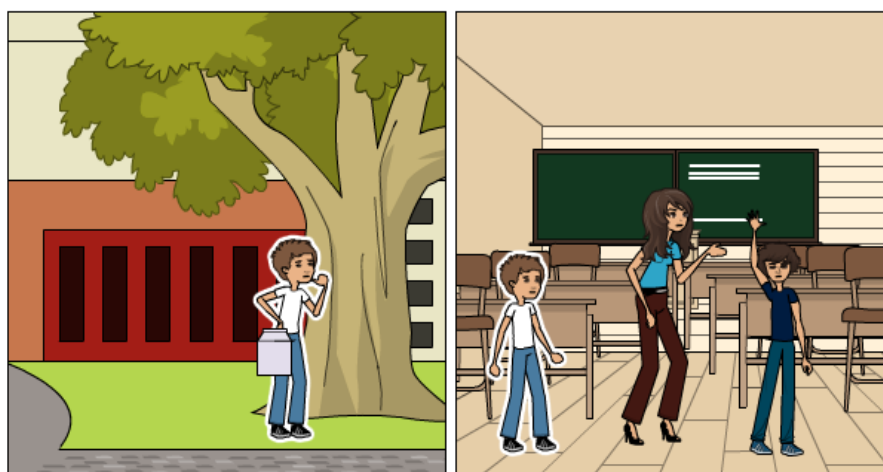
### **Anexo 2 – História “Devemos dizer sempre a verdade”**

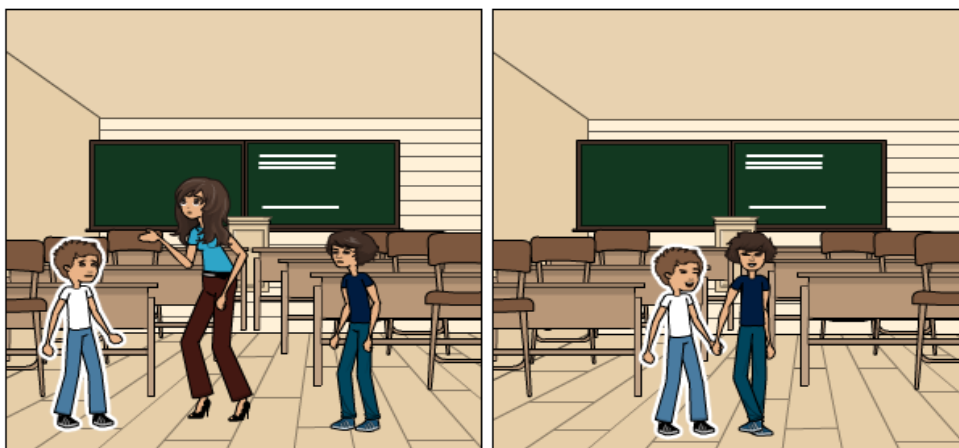
Um certo dia o Joel saiu da sala de aula com o lanche na mão e ao seu lado vinha o seu amigo Marcelo. O Marcelo não tinha lanche porque naquele dia pela manhã esqueceu-se dele. Como tinha muita fome pegou no lanche do Joel e saiu a correr para um lugar onde ninguém o via e comeu o lanche todo do seu amigo.

Quando regressaram à sala de aulas o Joel fez queixa do seu amigo à professora. No entanto, o Marcelo disse sempre que não tinha roubado o lanche ao Joel e que ele era um mentiroso.

A professora decidiu ligar a mãe do Marcelo e descobriu que ele tinha deixado o lanche em casa. Quando voltou à sala fez com que o Marcelo pedisse desculpa ao seu amigo Joel e explicou à turma que devem dizer sempre a verdade e acima de tudo devem respeitar as coisas dos outros meninos da turma.

Cartoon que acompanhará a história:





## Recursos utilizados sessão 3

### Papel de cenário

Comportamentos inadequados	Consequências desses comportamentos	O que podemos fazer para mudar?
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mexer nas coisas dos outros</li><li>• Desarrumar o material da escola</li><li>• Perturbar os outros colegas e as professoras</li><li>• Correr dentro da sala de aula</li><li>• Chamar nomes e dizer asneiras</li><li>• Falar sem pôr o dedo no ar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• As professoras ficam chateadas e nervosas (ficam sem voz)</li><li>• Ficamos nervosos e chateados</li><li>• Não aprendemos</li></ul>	<p>Portar bem:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Respeitar os colegas e as professoras</li><li>• Não perturbar os colegas</li><li>• Ouvir os professores que dizem as regras</li><li>• Pôr o dedo no ar para falar</li></ul>

## Recursos utilizados sessão 4

Hiperligação de acesso ao programa “E se fosse consigo? Deficiência e discriminação”

<http://sic.sapo.pt/Programas/e-se-fosse-consigo/temas---serie-2/deficiencia-e-discriminacao-/2017-10-02-Deficiencia-e-Discriminacao>

### Dilema Moral

#### Dilema – Deficiência

##### *Dilema Moral:*

No recreio da escola, o João passeava com o seu amigo Manuel. O João é um menino de 6 anos com uma deficiência motora que usa uma cadeira de rodas para se deslocar. Nesse mesmo dia, o Roberto viu o João e este pediu-lhe ajuda para subir numa rampa; disse-lhe que não o ajudava e que ele era incapaz por andar numa cadeira de rodas e não ser como os outros meninos que ele conhece.

##### *Questões:*

- Achas que o Roberto tem motivos para esta atitude sobre o João? Porquê? Por que não?
- Se fosses o Manuel ajudavas o teu amigo e impedias o Roberto de o agredir verbalmente? Porquê? Ou Por que não?
- Se o Manuel fosse amigo dos dois meninos achas que ele deveria ajudar o João? Porquê?
- Imagina que o Manuel não era amigo de nenhum dos meninos, achas que ele deveria ajudar o João? Porquê?

## Recursos utilizados sessão 5

Brasão da junta de freguesia da Gafanha da Nazaré



Brasão do município de Ílhavo



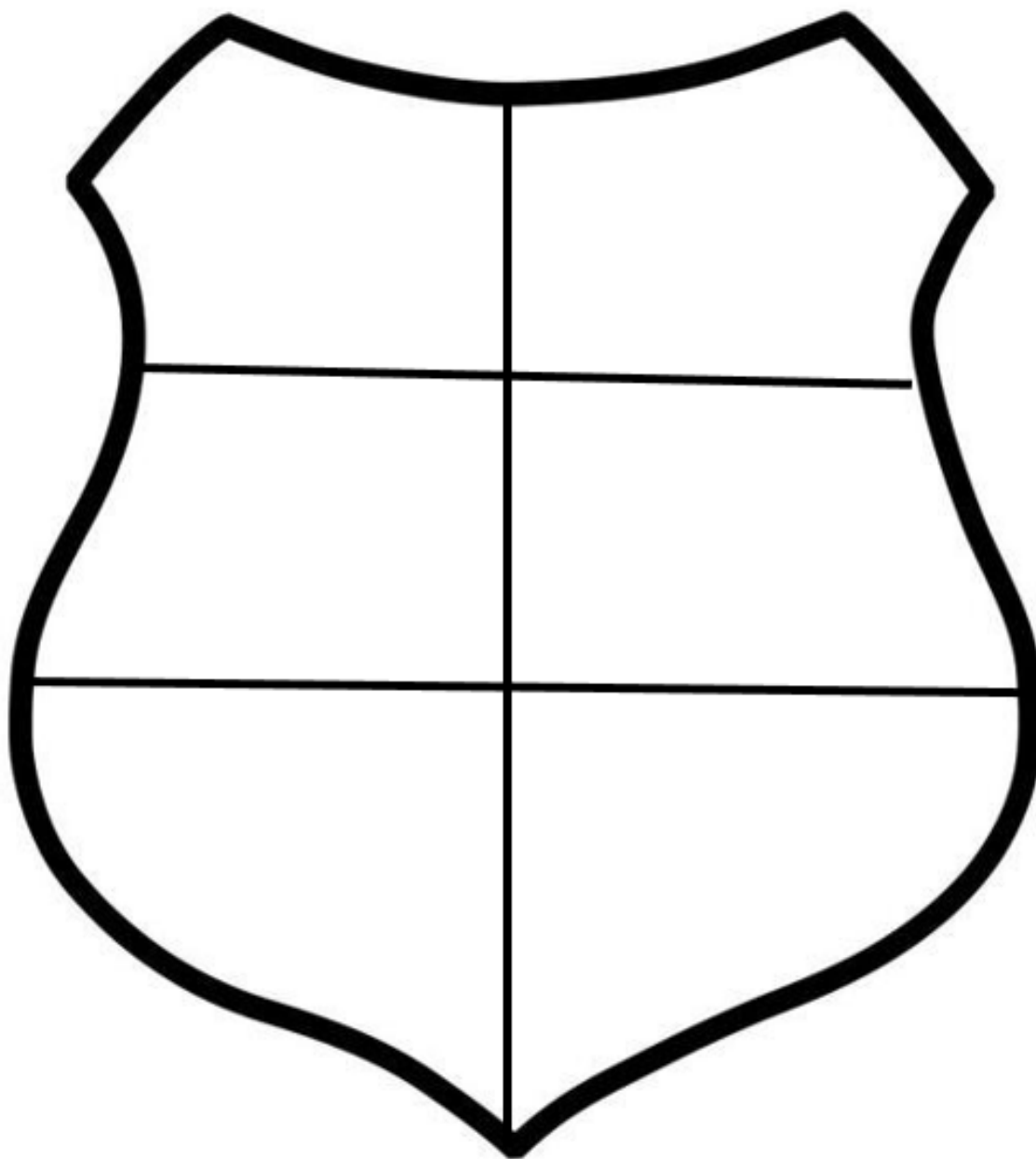
Brasão do município de Aveiro





Brasão devidamente dividido

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



**Apêndice III – Exemplos de produções dos alunos obtidas ao longo das sessões**

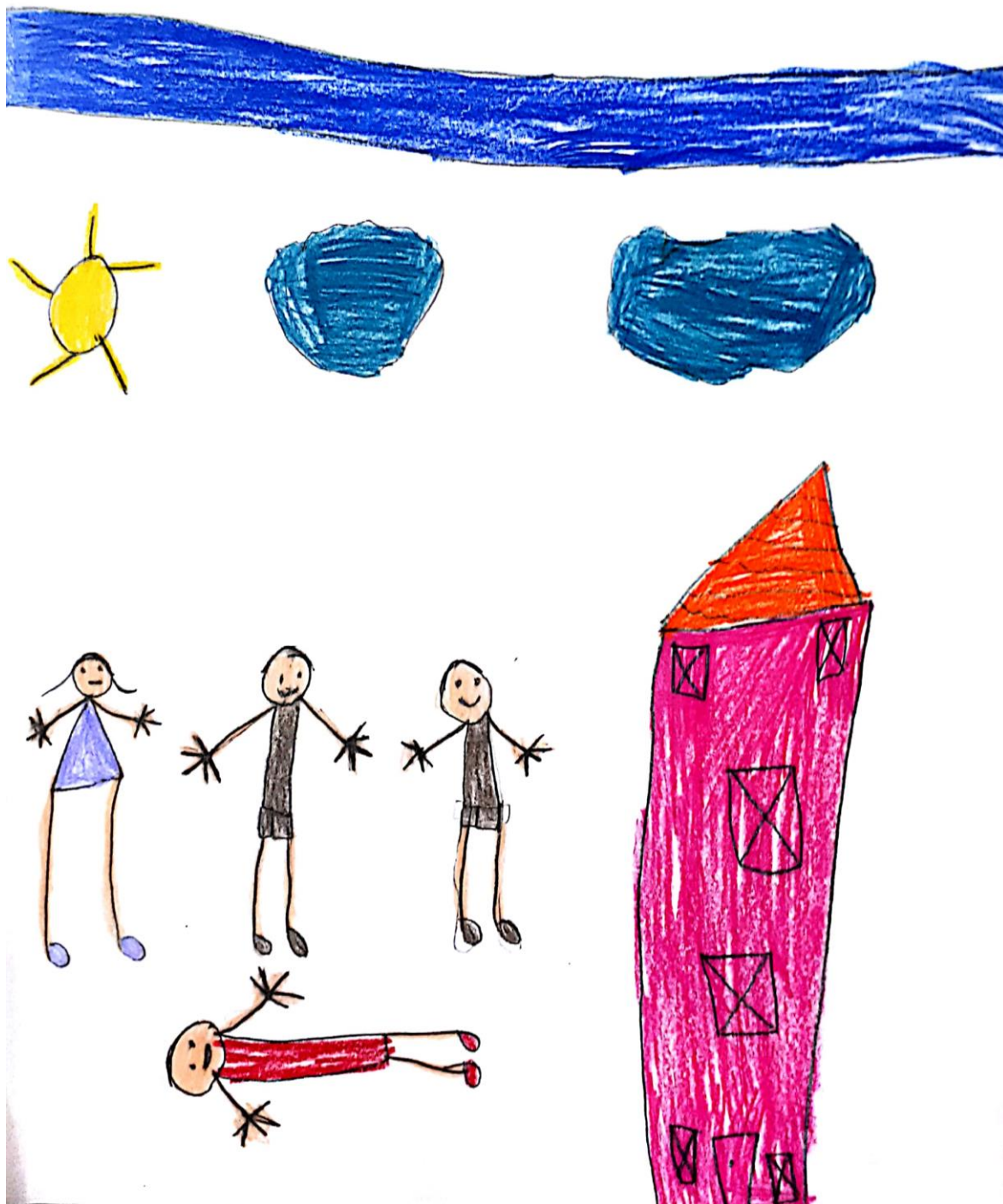
**1º Sessão – 23 de novembro de 2017**

Aluno A1



Aluno A2

Data: 23/11/2017





Aluno A3

Data: 23/11/2017



Aluno A4

Data: 23-11-2017





Aluno A5

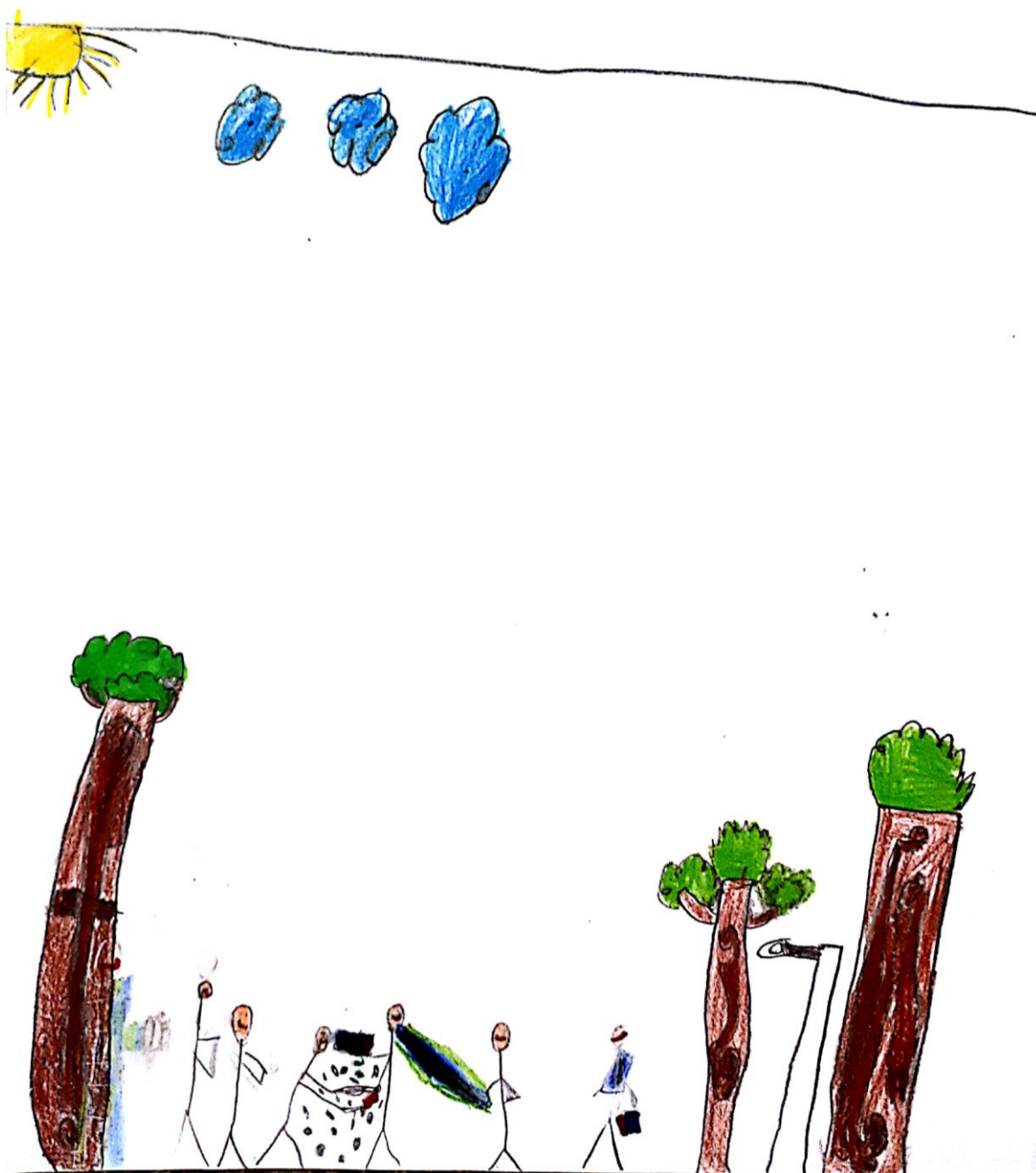
Data: 23/11/2017





Aluno A7

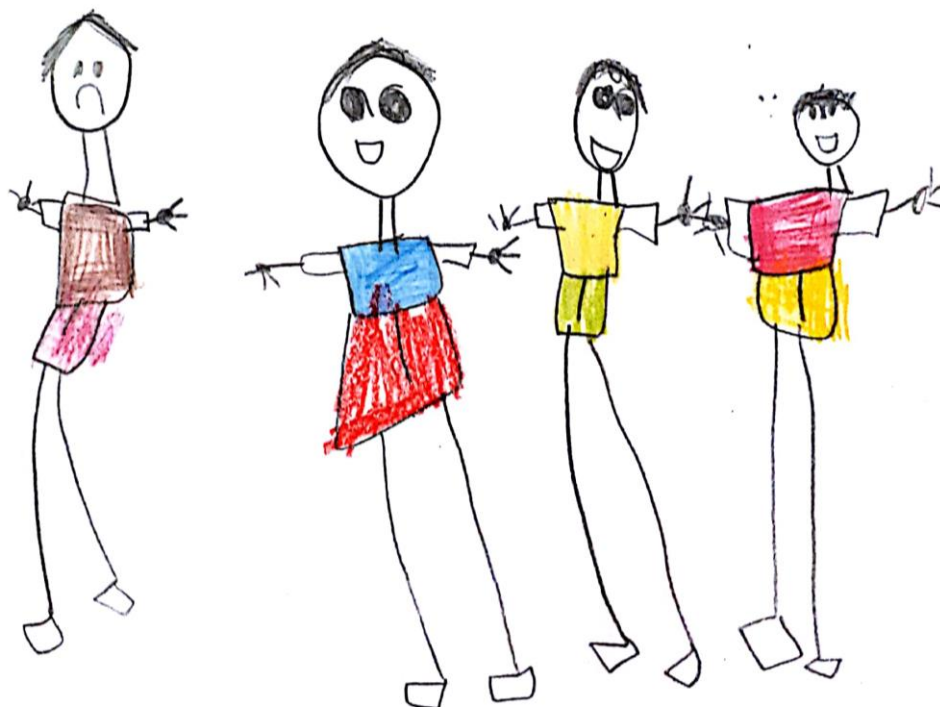
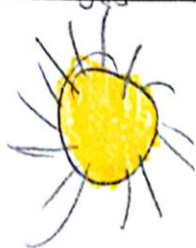
Data: 23/11/2017



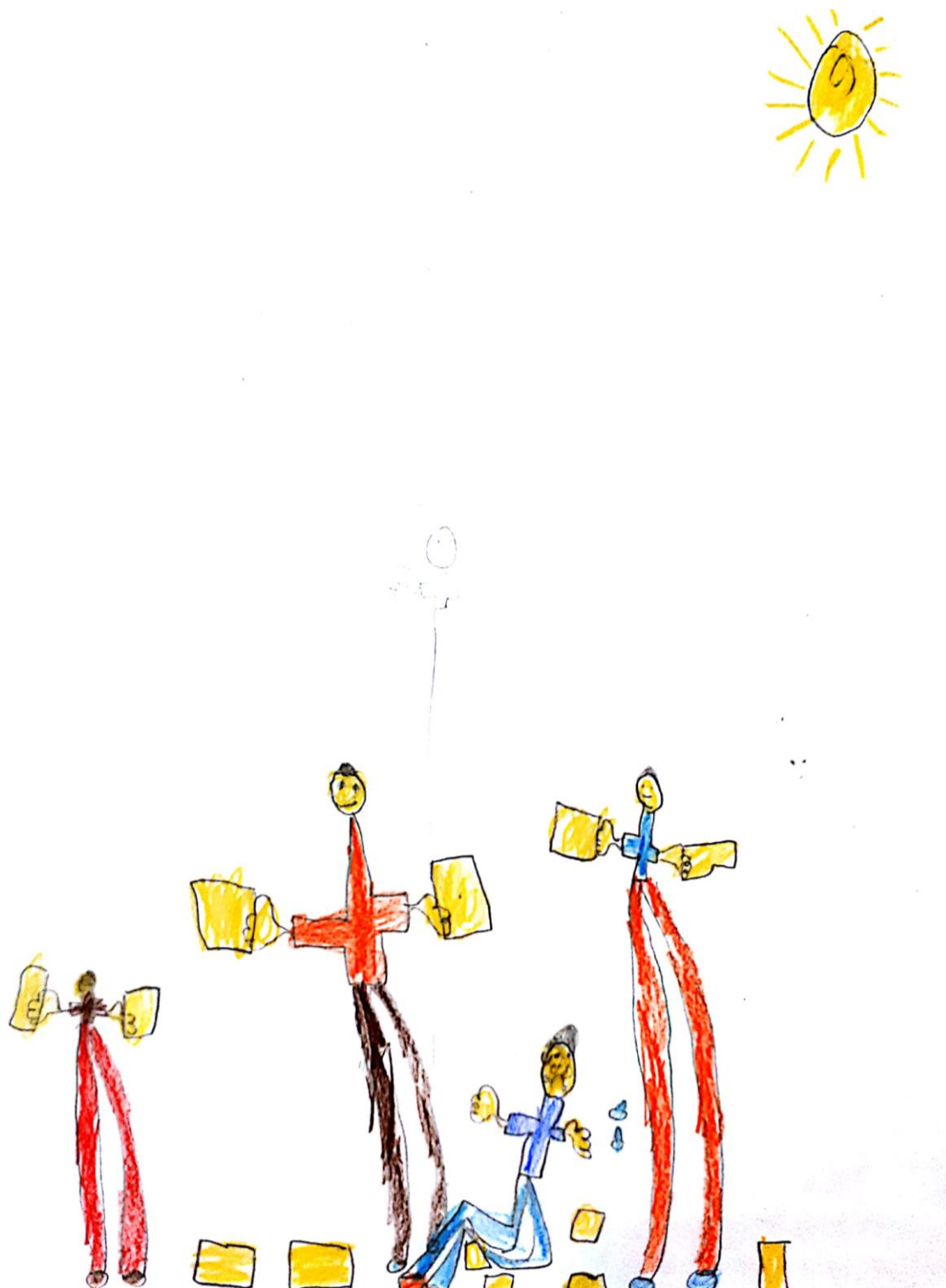


Aluno A8

Data: 23/11/2017



Aluno A9



Aluno A10

Data: 23/11/2017



Aluno A11

Data: 08/11/2019



Aluno A12

Data: 23 / 11 / 2017

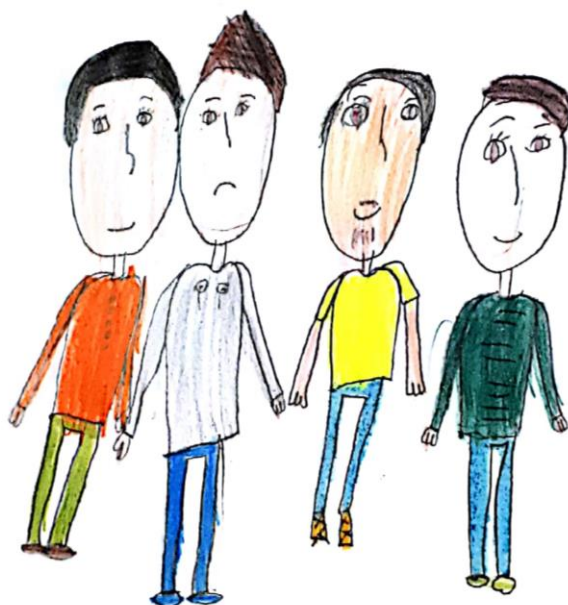




Aluno A13

Data: 23/11/2017

---



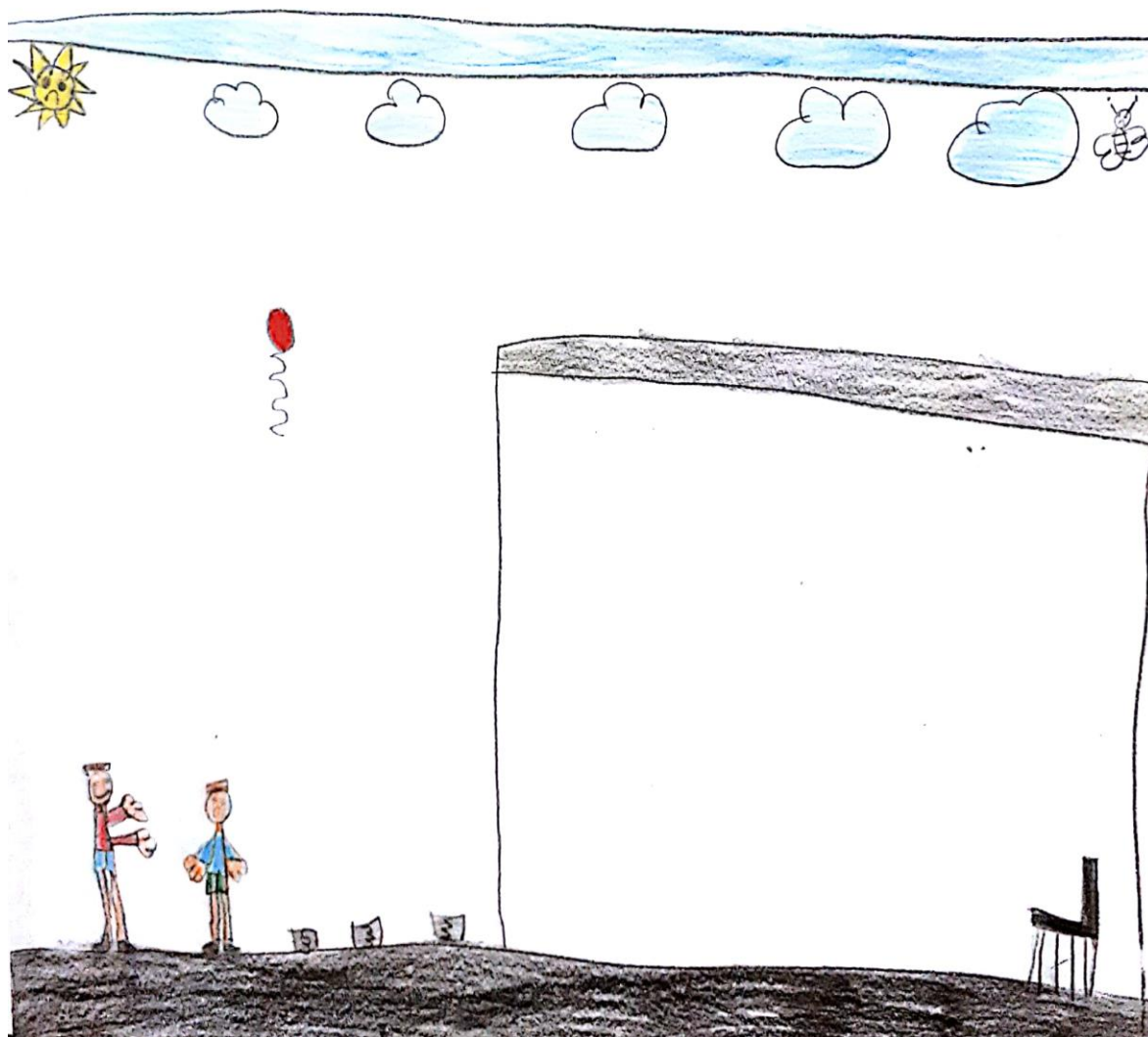
Aluno A14

Data: 23/11/2017



Aluno A15

Data: 23/11/2017





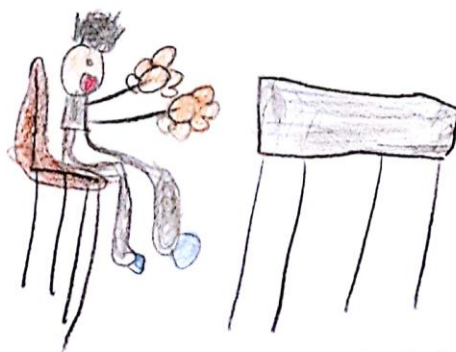
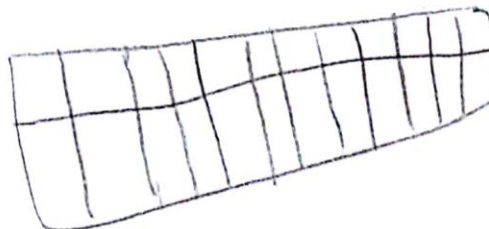
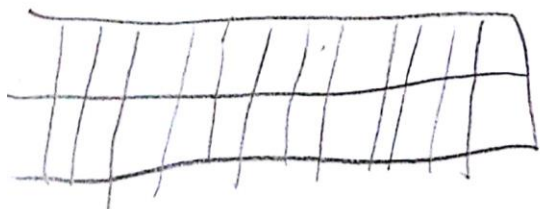
Aluno A16

Data: quinta - feira 12.3 de novembro de 2017.



Aluno A17

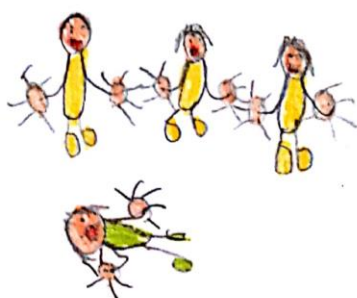
Data: 23/11/2017



Aluno A18

Data: 23/11/2017

---



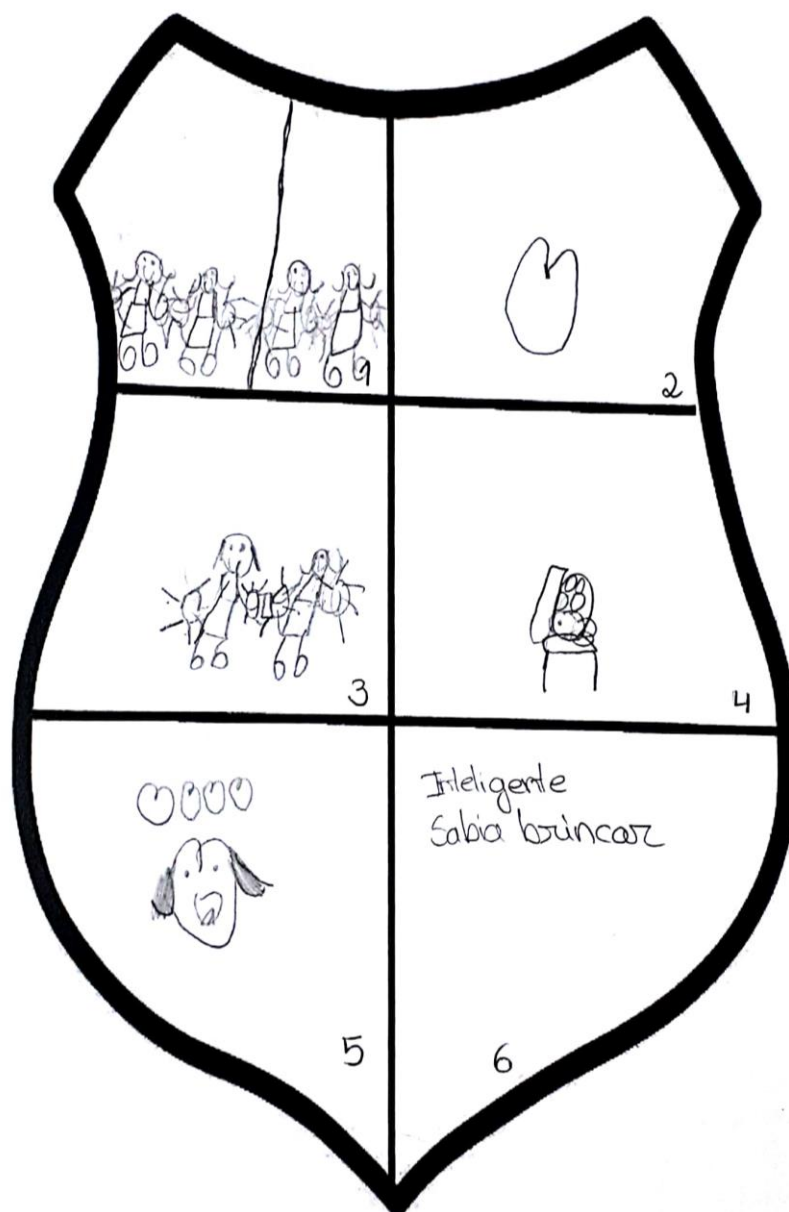


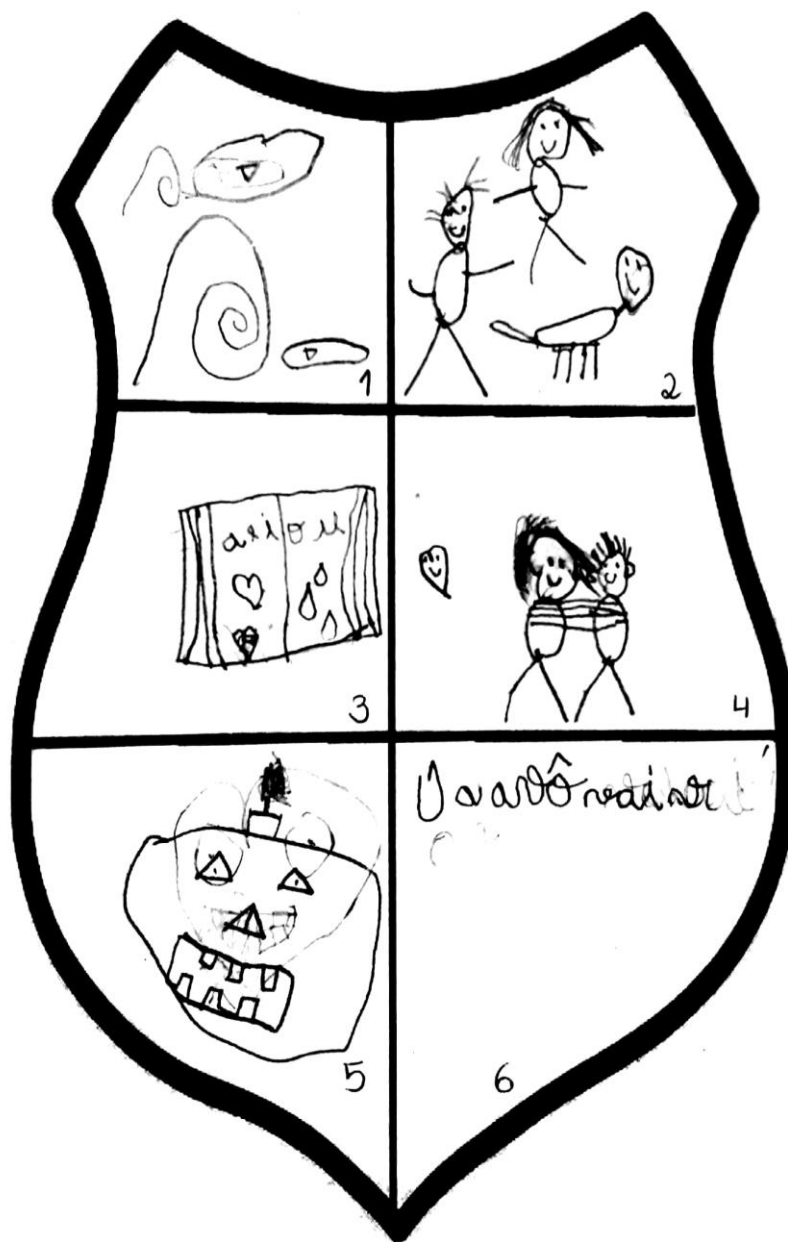
### 3ª Sessão – 5 de dezembro de 2017

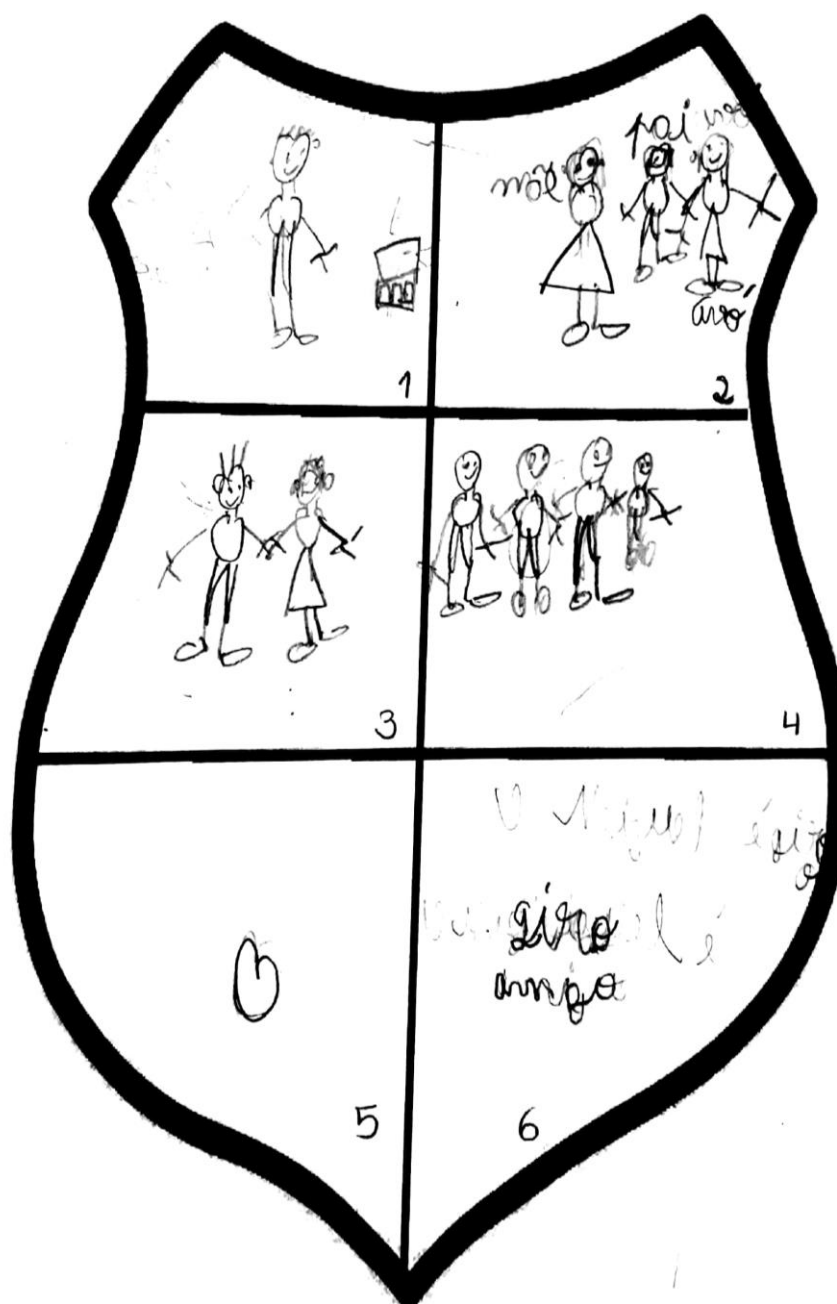
Comportamentos inadequados	Consequências desses comportamentos	O que podemos fazer para mudar?
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mexer nas coisas dos outros</li><li>• Desarrumar o material da escola</li><li>• Perturbar os outros colegas e as professoras</li><li>• Correr dentro da sala de aula</li><li>• Chamar nomes e dizer asneiras</li><li>• Falar sem pôr o dedo no ar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• As professoras ficam chateadas e nervosas (ficam sem voz)</li><li>• Ficamos nervosos e chateados</li><li>• Não aprendemos</li></ul>	<p>Portar bem:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Respeitar os colegas e as professoras</li><li>• Não perturbar os colegas</li><li>• Ouvir os professores que dizem as regras</li><li>• Pôr o dedo no ar para falar</li></ul>

5ª Sessão – 11 de dezembro de 2017

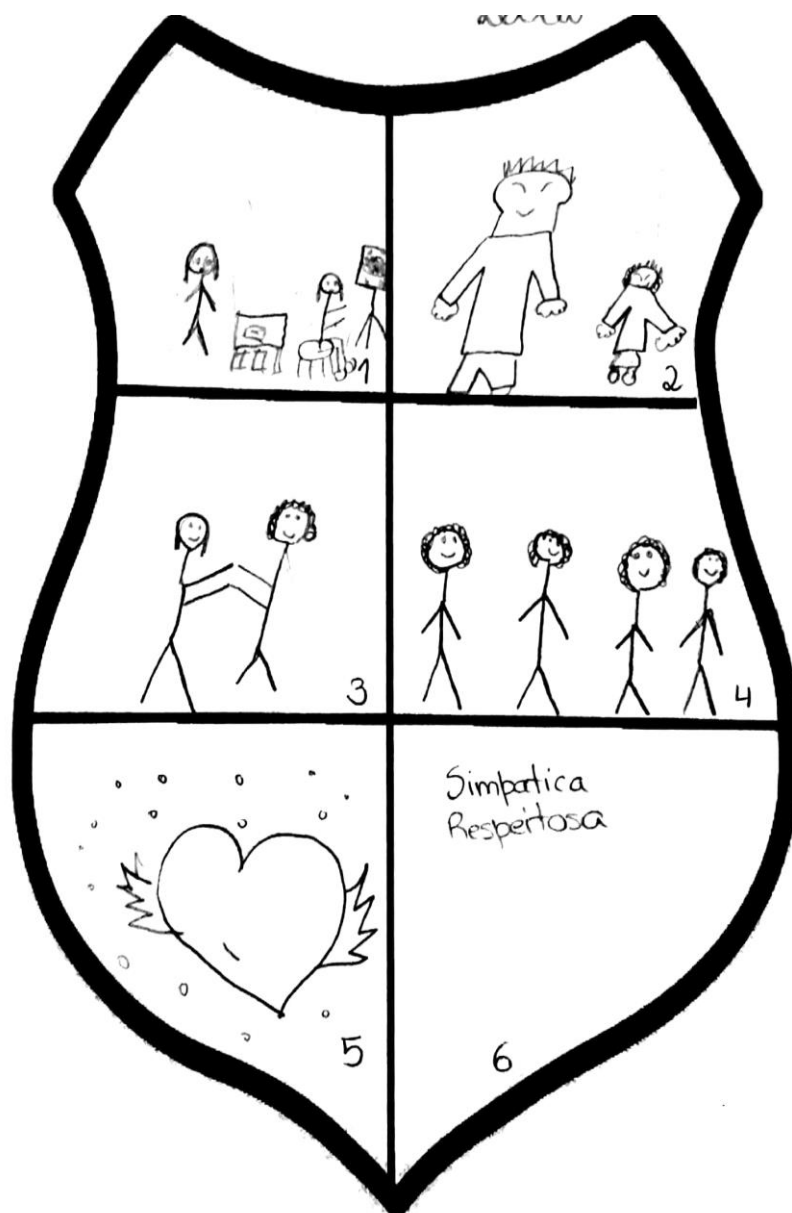
Aluno A1

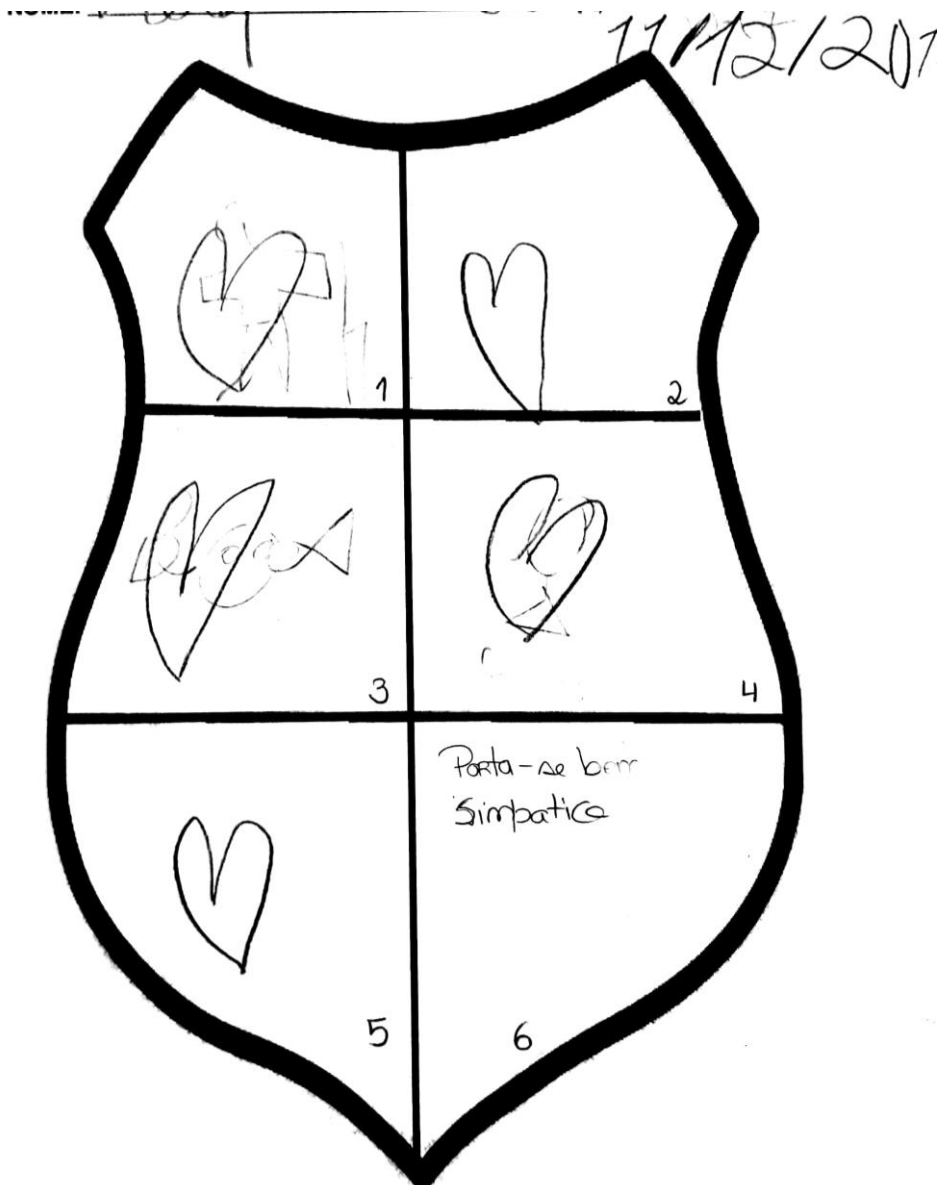




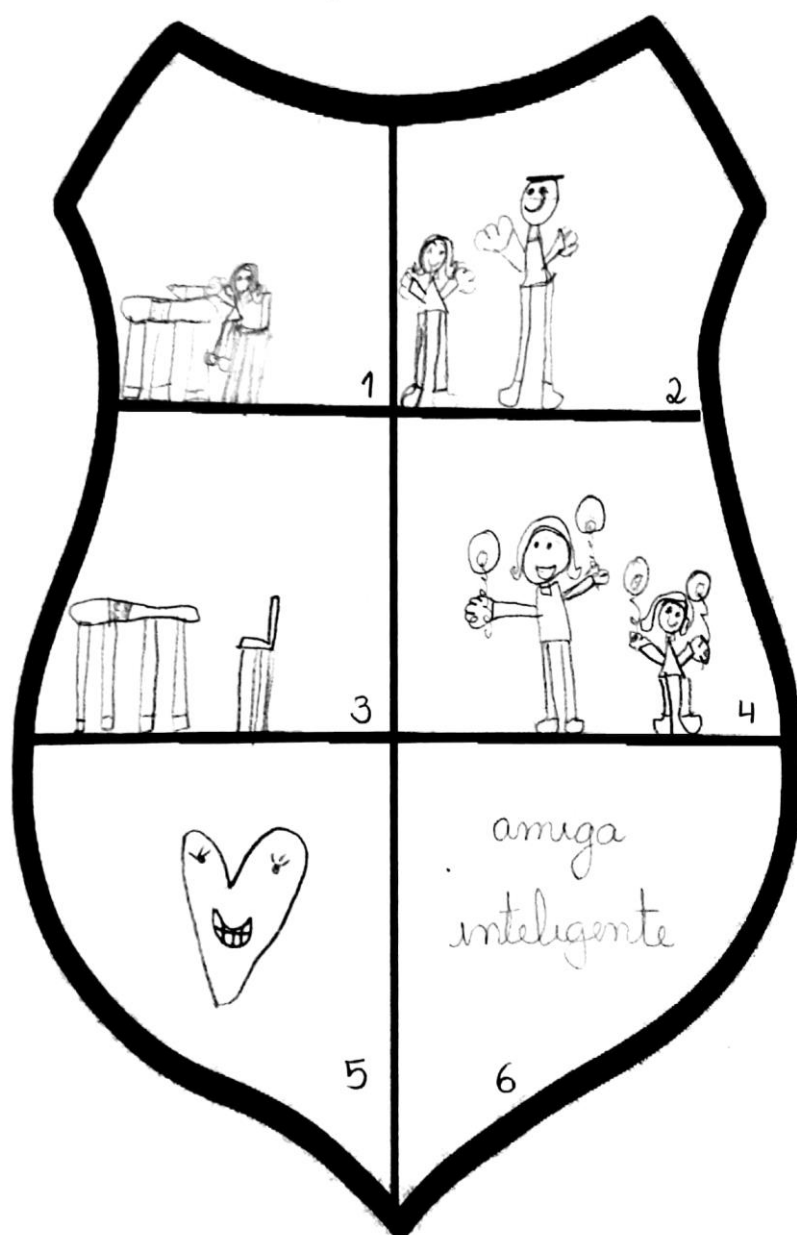




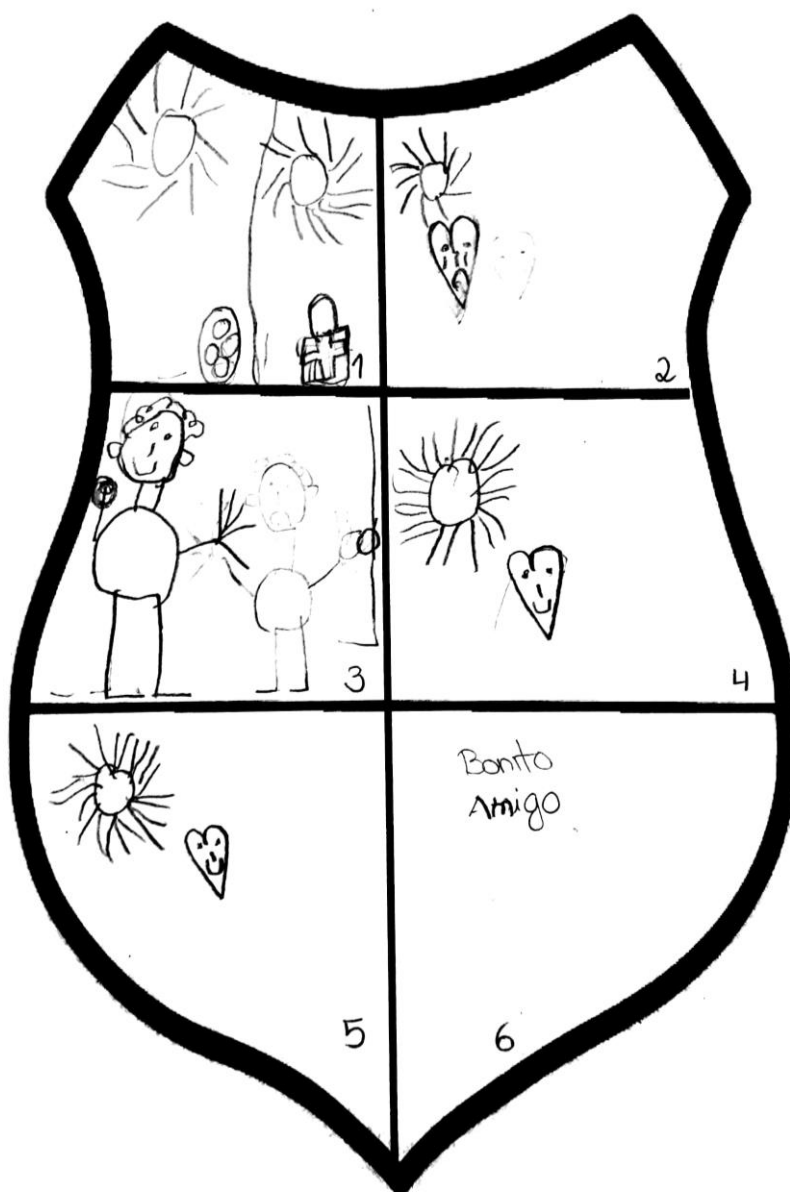




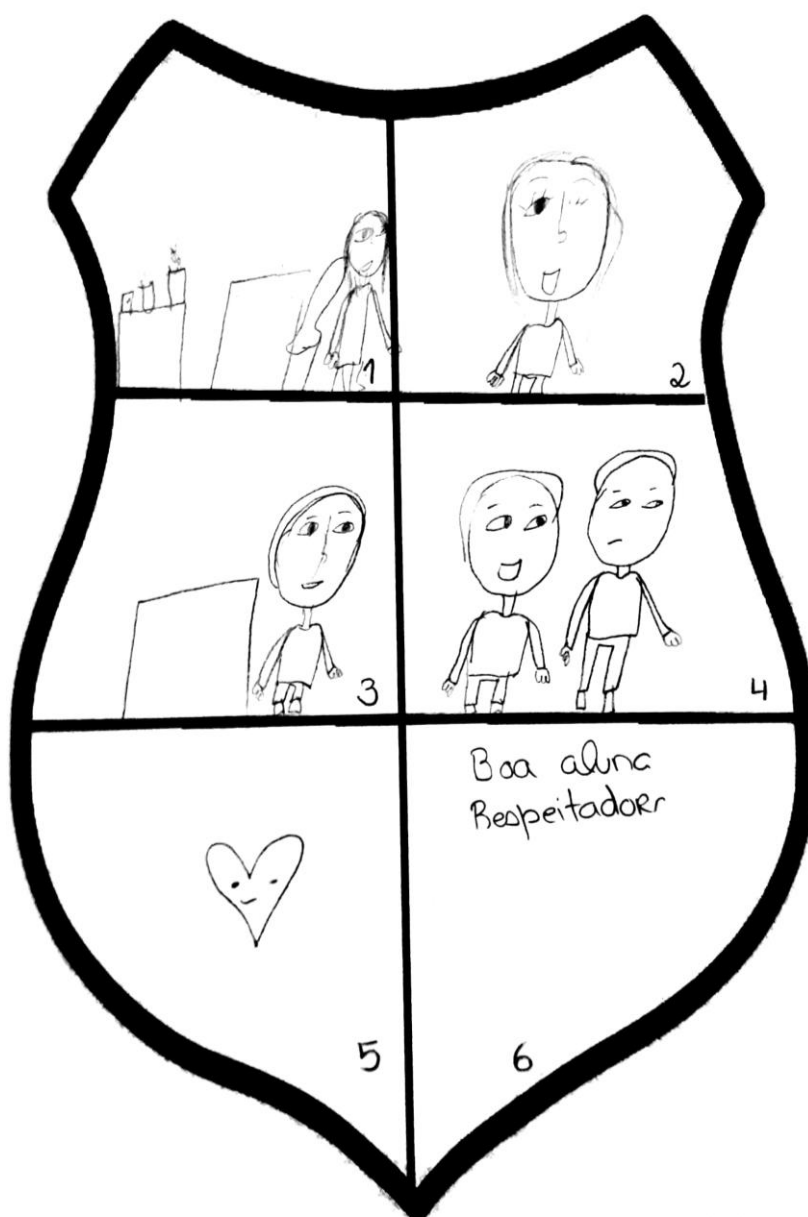
Aluno A6



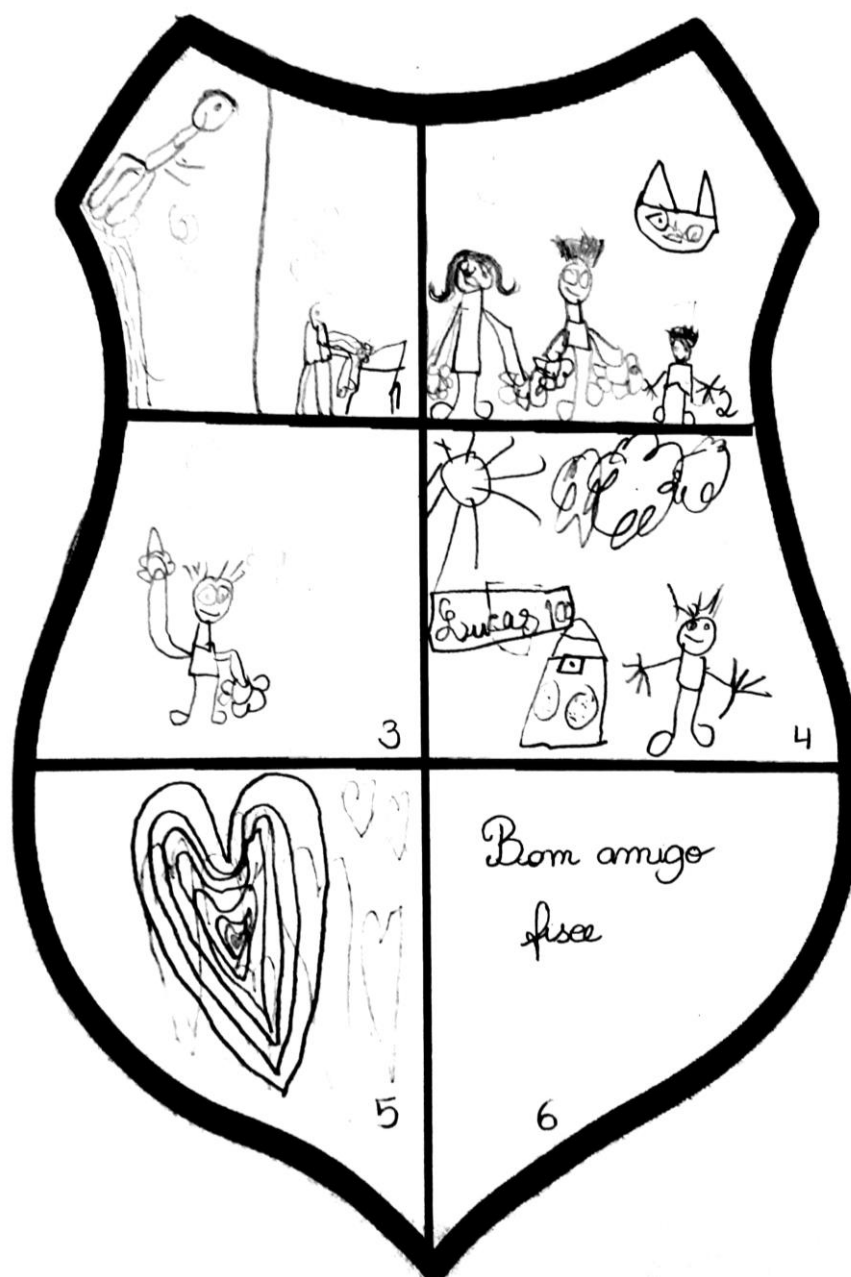
Aluno A7

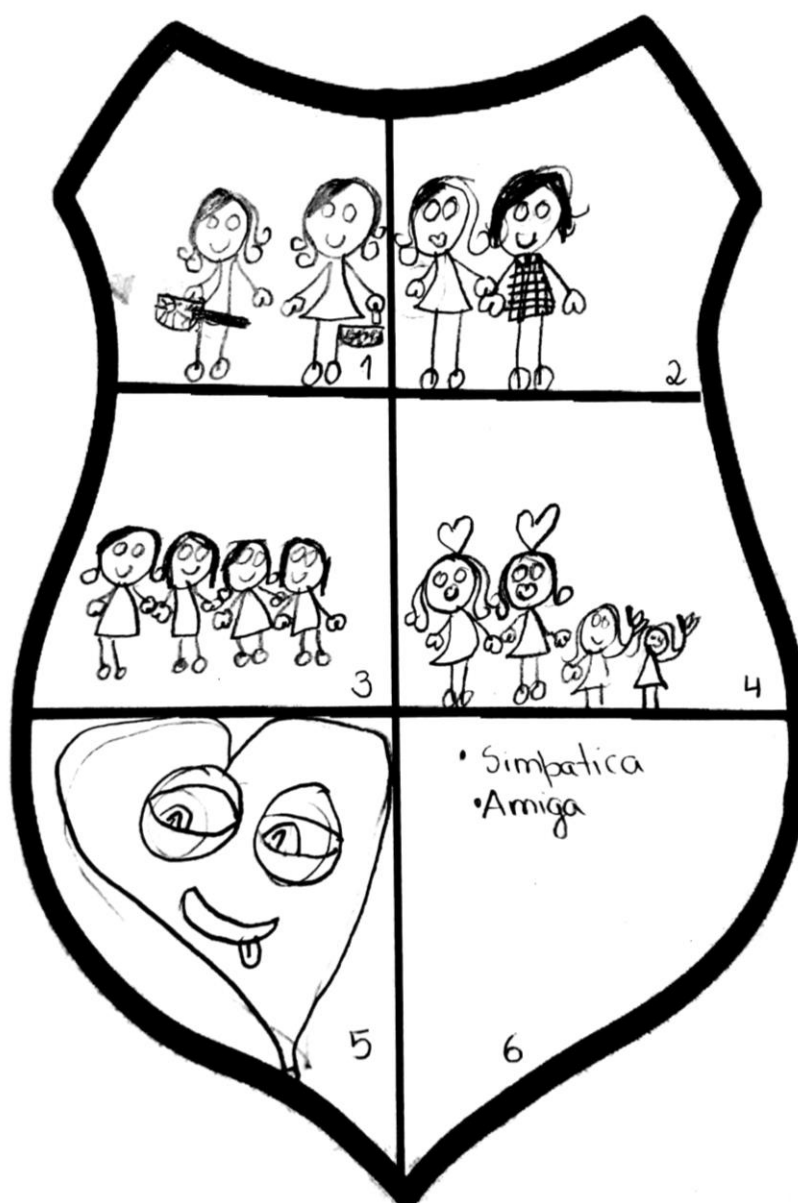


Aluno A8

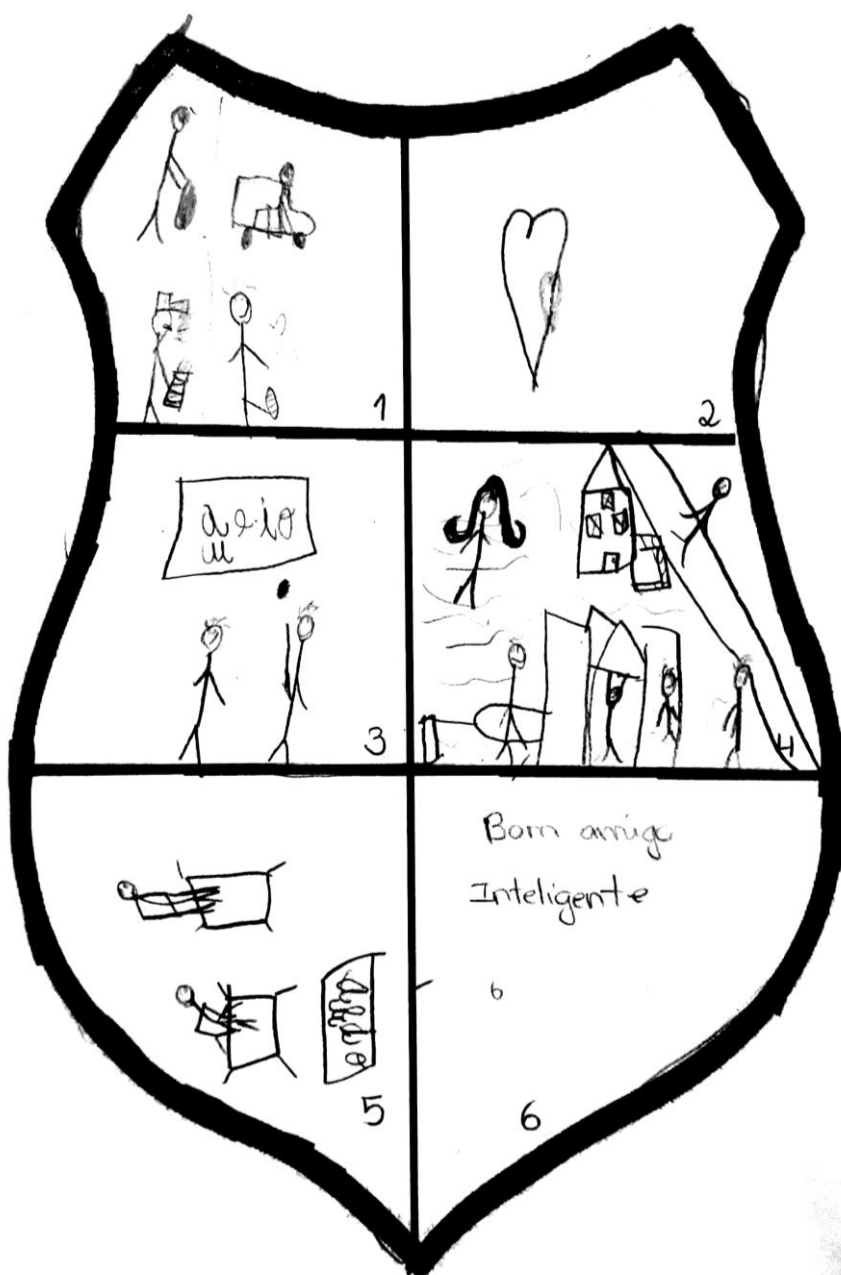


Aluno A9



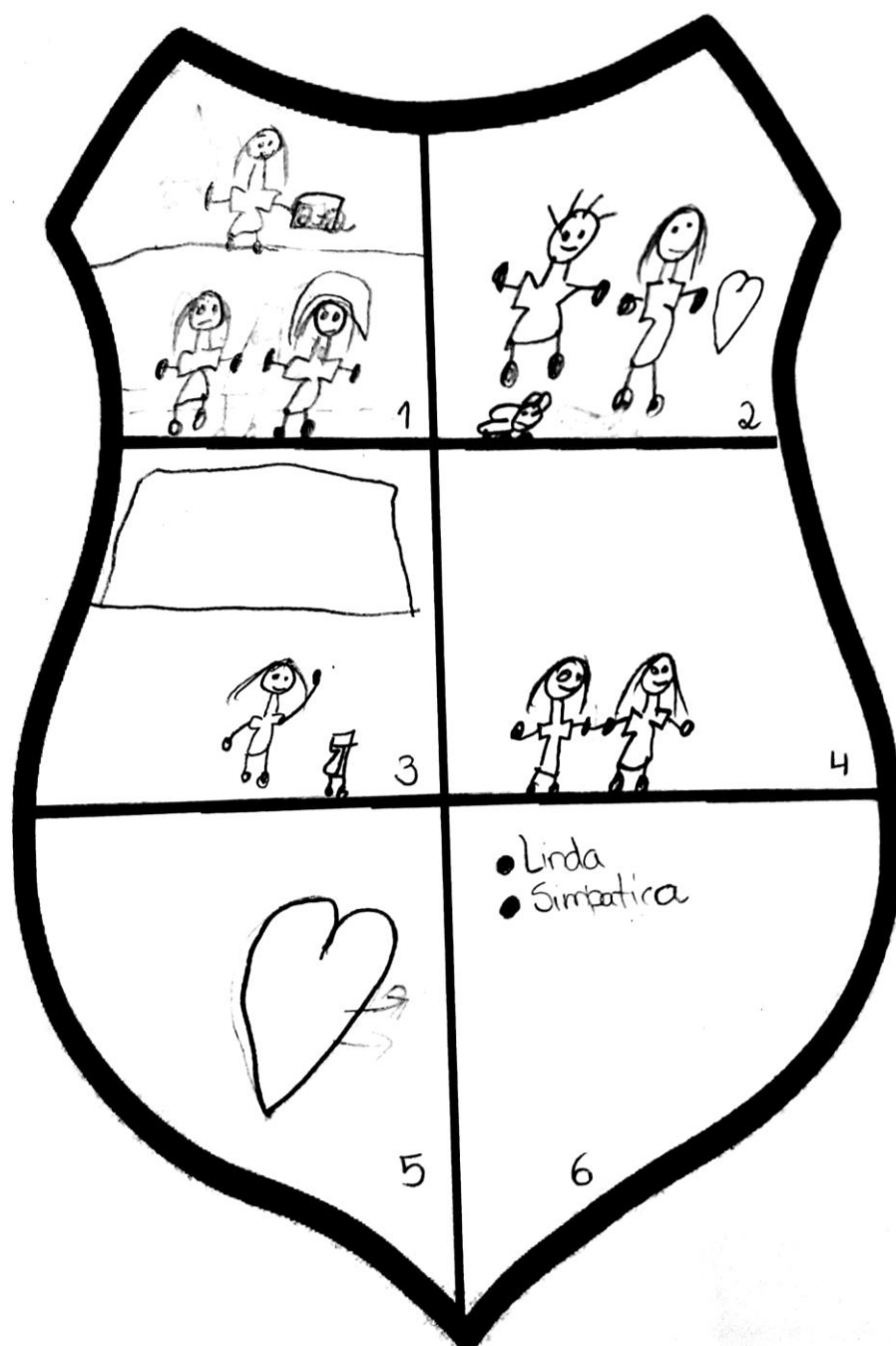


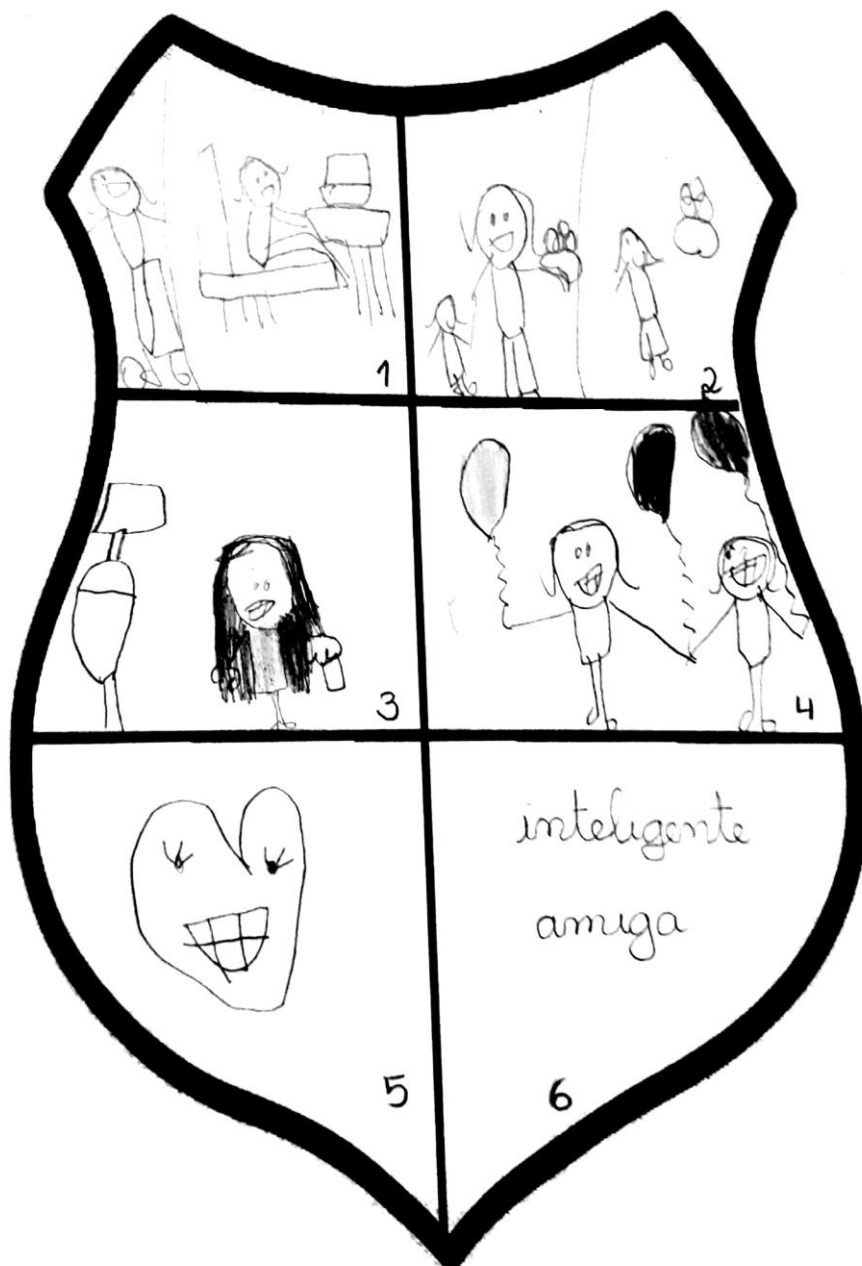
Aluno A11

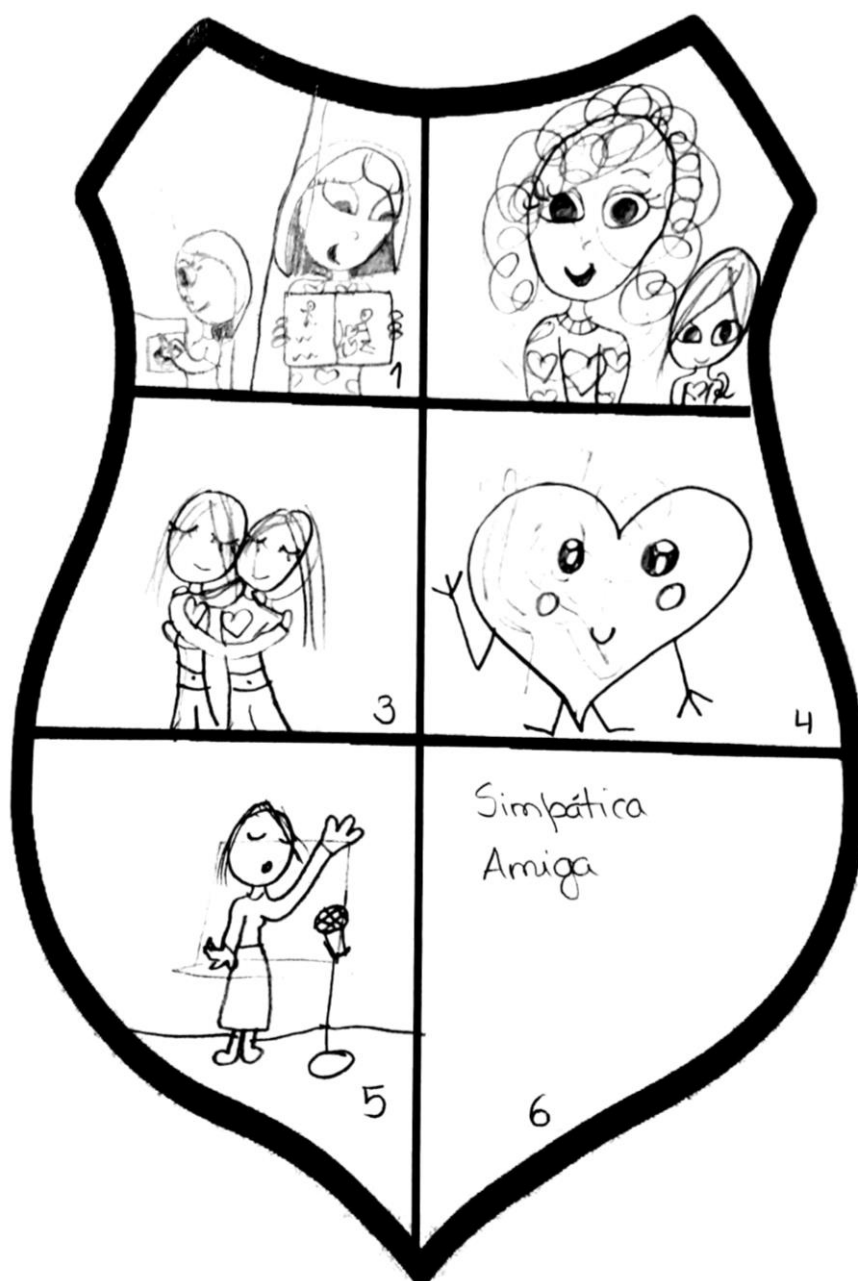


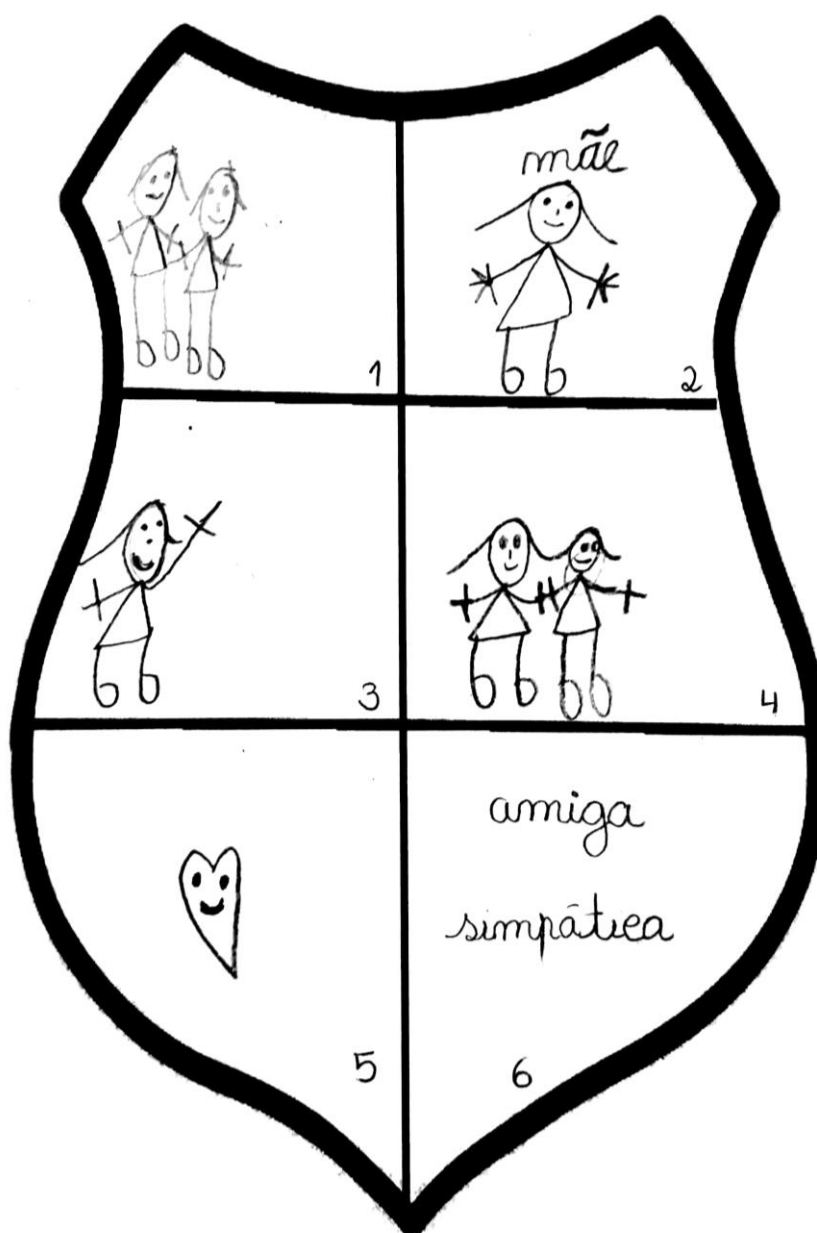


Aluno A12

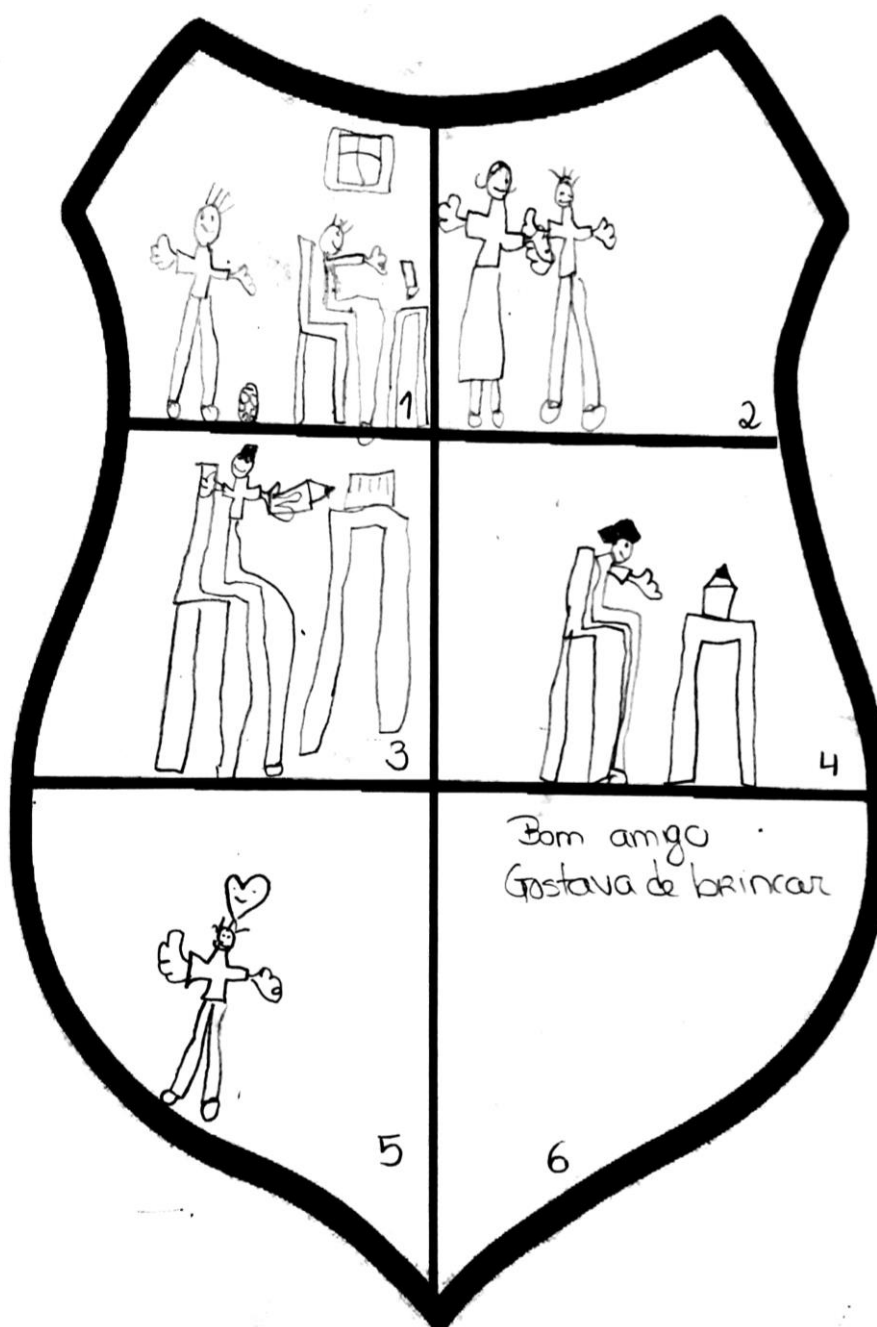


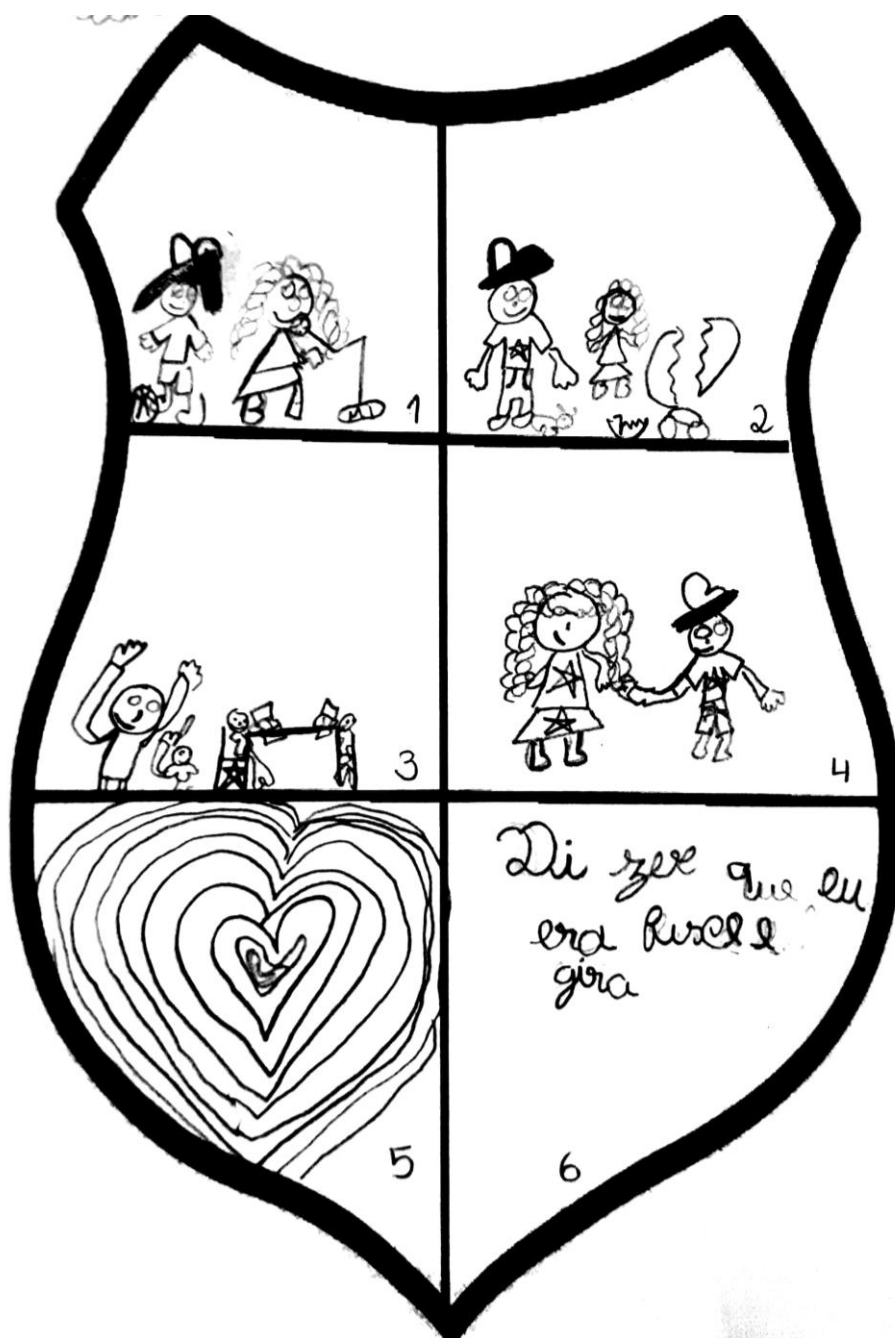




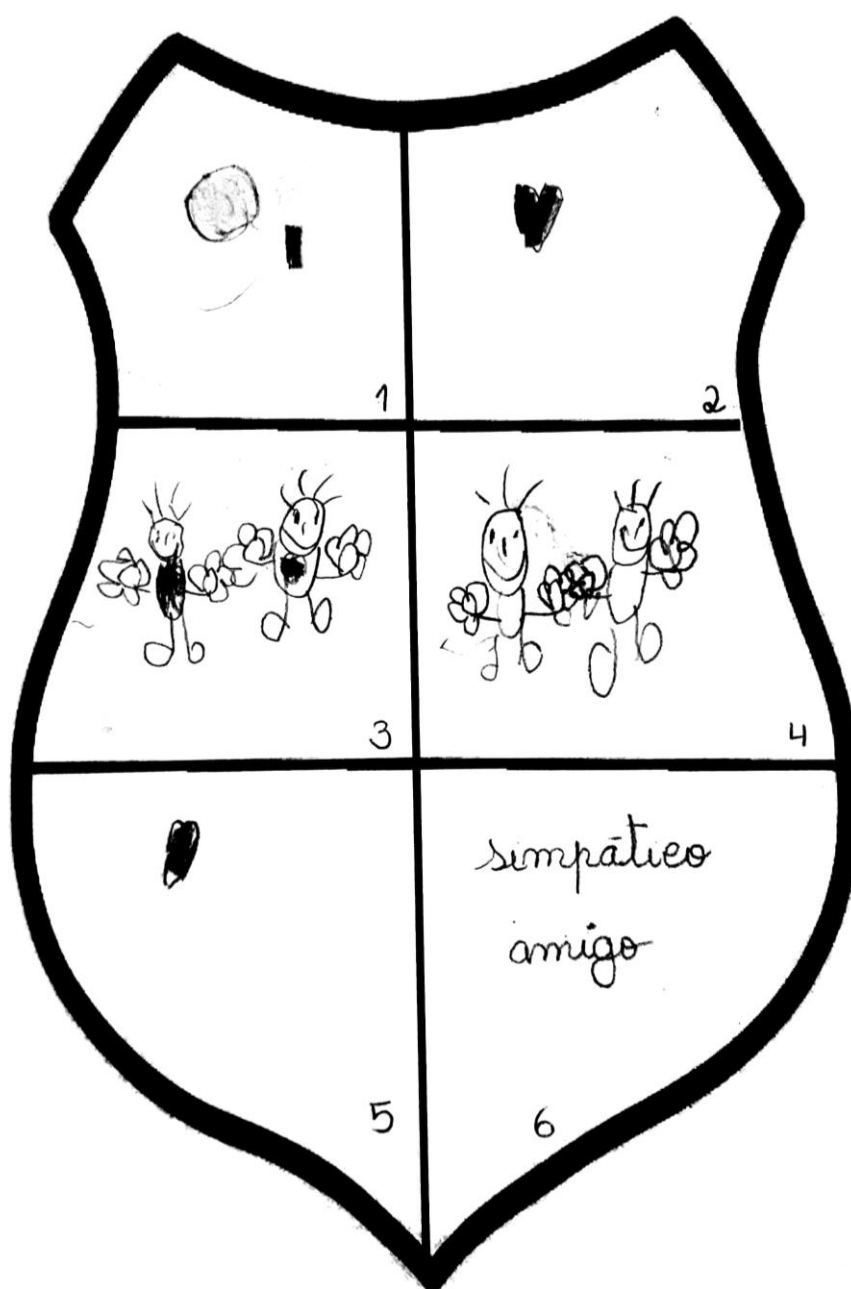




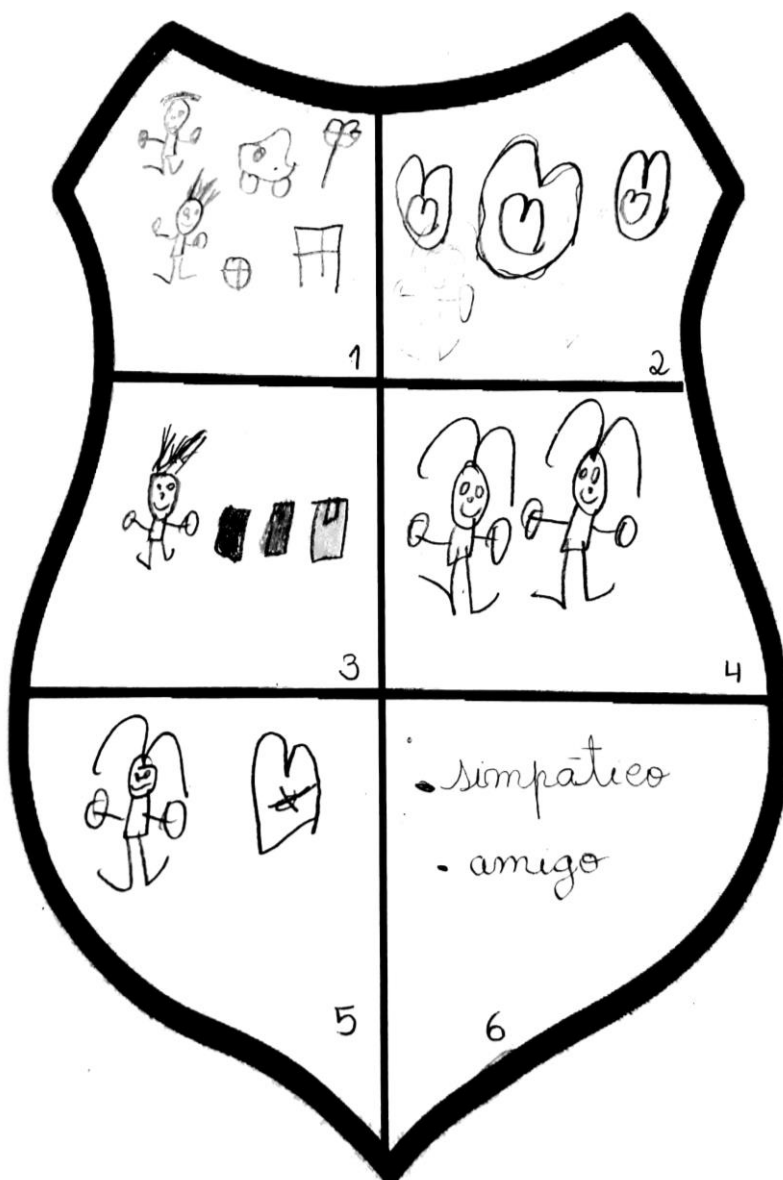




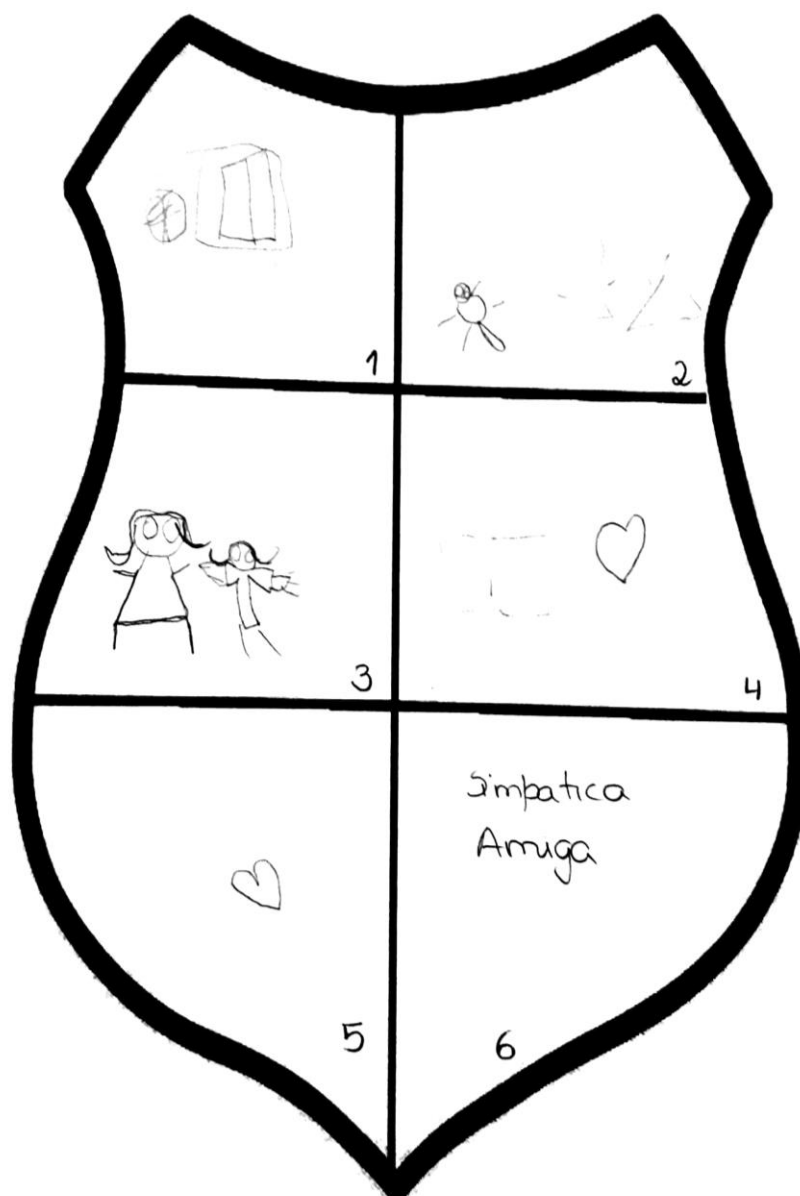
Aluno A19





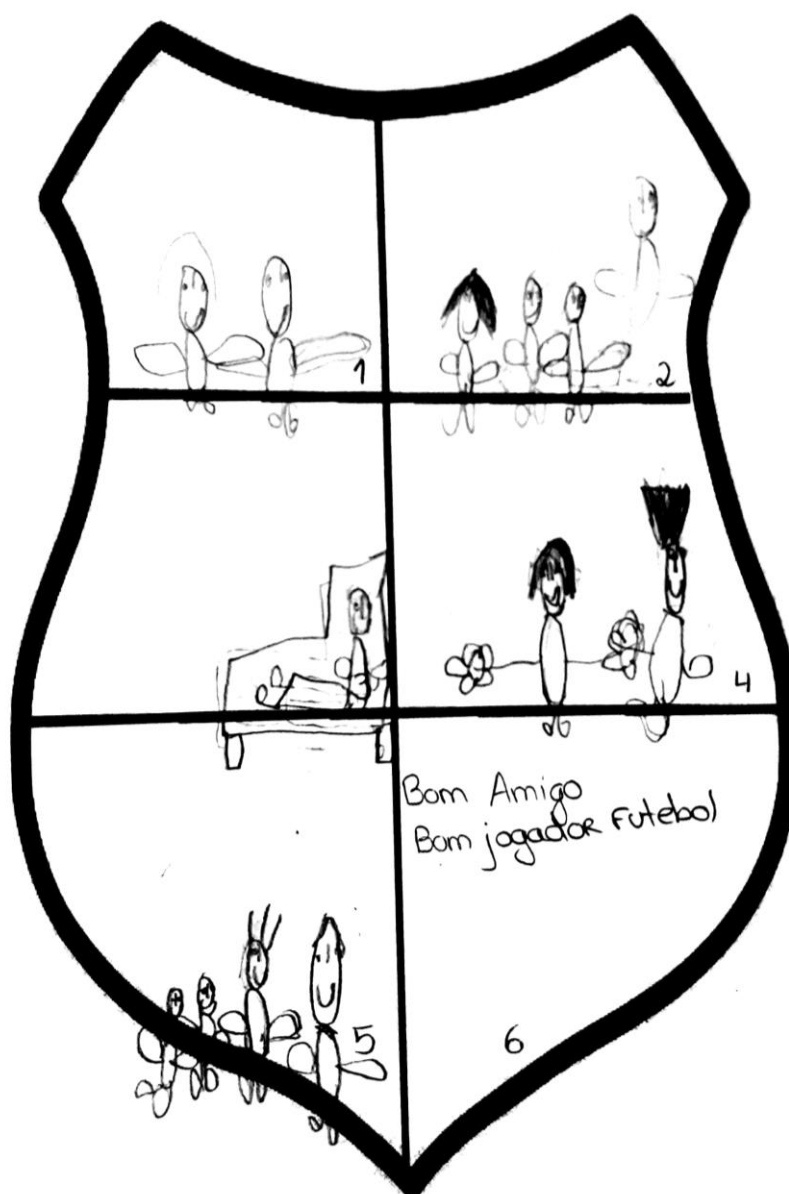


Aluno A21

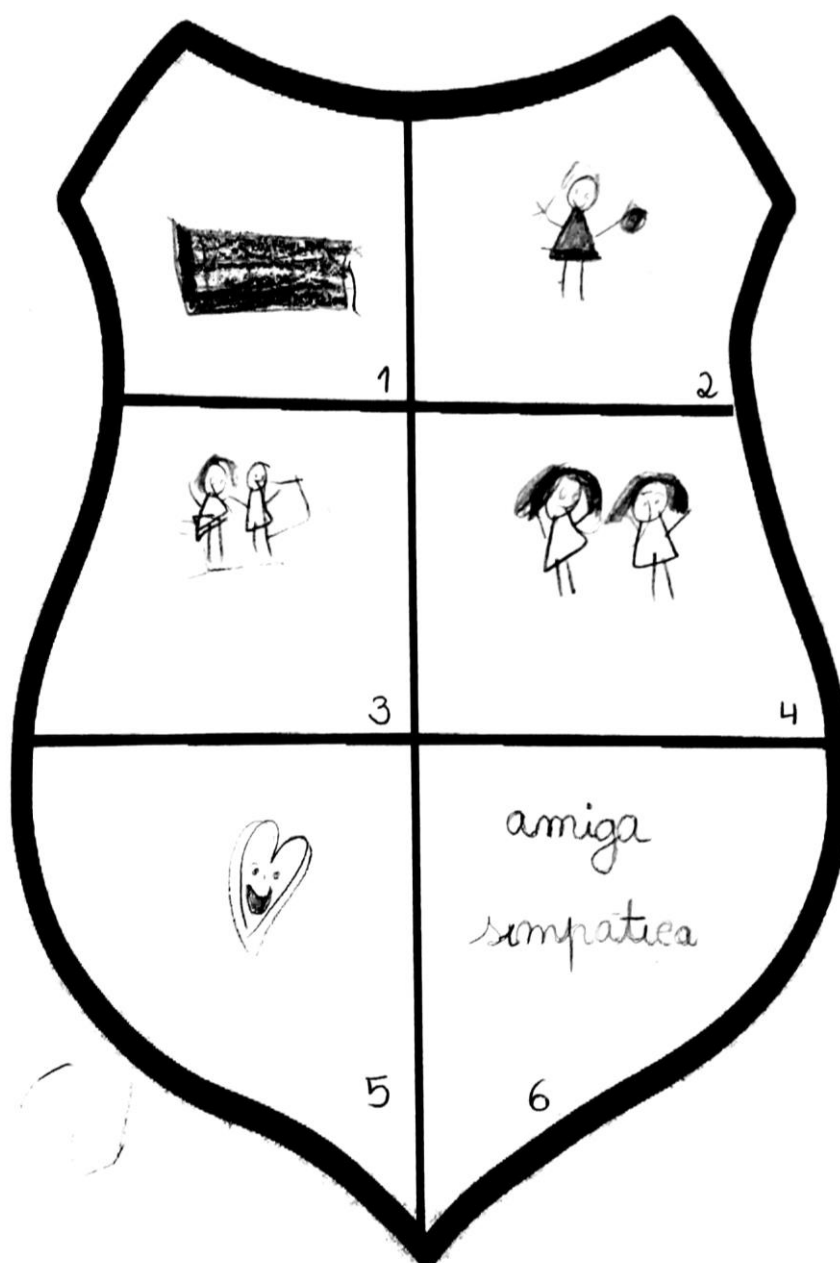


Aluno A22

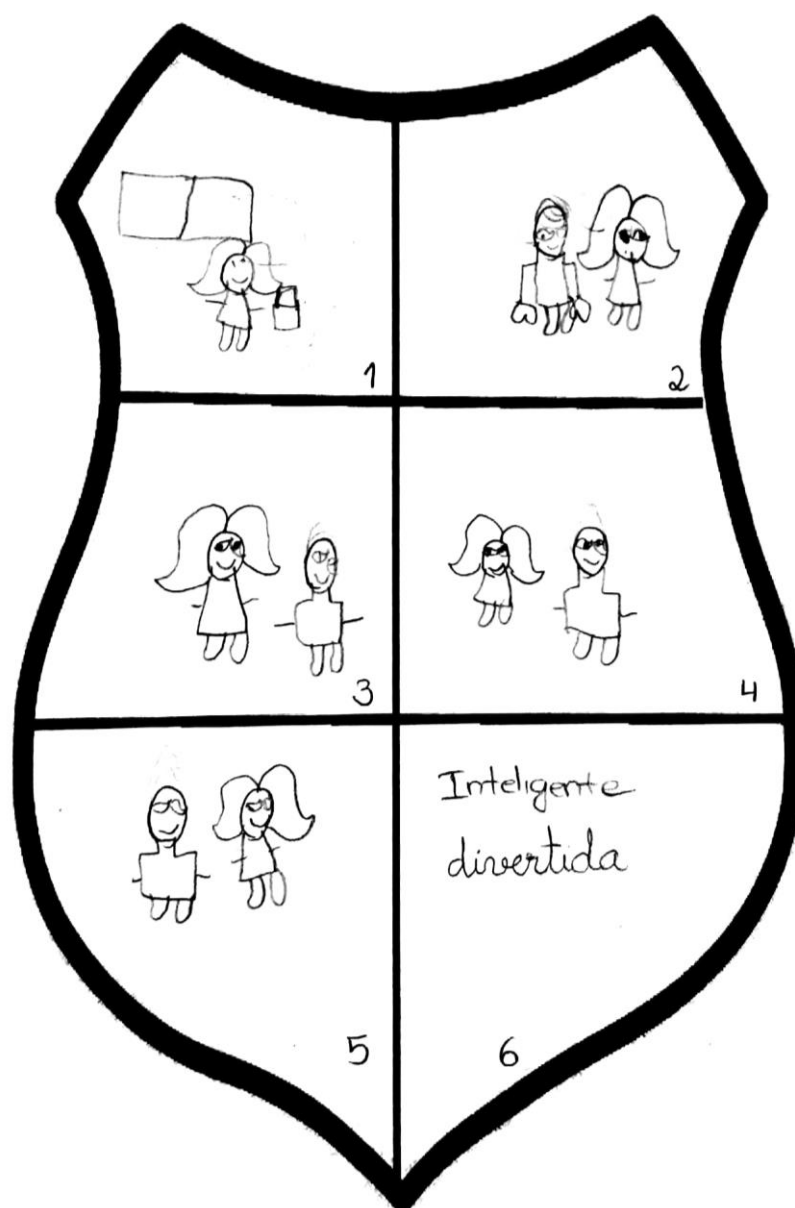




Aluno A24



Aluno A25



S<sup>1</sup>

## Apêndice IV – Notas de campo da professora/investigadora

### 1ª Sessão – 23 de novembro de 2017

A sessão foi implementada no dia 23 de novembro de 2017. Esta sessão iniciou-se quando todos os alunos estavam devidamente acomodados. De seguida, foi introduzida a temática do *bullying* onde os alunos foram questionados sobre se conheciam o conceito e o que ele representava. Com esta questão iniciou-se um brainstorming, em que foram anotadas as ideias iniciais sobre esta temática no quadro branco. Surgiram respostas como:

- “Uma pessoa estar a bater a outra;”
- “Atirar uma bola com força aos pinos;”
- É atirar uma bola a uma coisa preta;
- “Atirar uma bola a uns copinhos”. Um aluno interrompe respondendo: “Isso é bowling!”.

De seguida, como forma de auxiliar os alunos na clarificação deste conceito, foram apresentadas algumas representações de situações concretas que ilustram vários tipos de *bullying*.

Após observarem a primeira imagem, os alunos referiram que a imagem representava:

- “Um menino está a dar um murro a outro menino”;
- “Um menino prende os braços para lhe dar um murro”;
- “Uns meninos maiores”;
- “Estão a tentar dar murros”;

Depois de verem a segunda imagem, caracterizaram-na referindo:

- “Estão a chamar-lhe gordo”;
- “Estão a gozar”;
- “Acham que ele parece uma baleia por ser muito gordo”;
- “Estão a chamar “gordo””.

Em seguida, analisaram a terceira imagem e concluíram:

- “Estão 2 meninos a bater num menino”;
- “Estão a agarrar o menino”;
- “Estão a meter as mãos na cabeça dele”;

- “Vão dar-lhe um murro na cabeça”;
- “Para dar uma cambalhota”;
- “Para ele cair”;

Seguidamente voltou-se a questionar “O que será afinal o *Bullying*?” e desta vez surgiram respostas como:

- “Gozar com ele” associando à imagem observada;
- “Bater”;
- “Podem dar chutos”;
- “Bater é uma coisa má e gozar também”;
- “Antes de tocar vi o Lucas e o Mateus a lutar” e respondem “Não, era a brincar”.

Desta forma, no último comentário observou-se uma associação entre aquilo que foi observado e as situações que lhes são próximas, do quotidiano da escola.

Partindo das respostas dos alunos foi explicado com mais detalhe em que consiste o *bullying*. Foi referido de que se trata de um ato de violência física ou psicologia, associando às imagens observadas. Com isto, foi também clarificado que o *bullying* se pode manifestar de diversas formas.

Após este levantamento de ideias prévias dos alunos, foi apresentado à turma uma primeira parte do vídeo do programa televisivo “E se fosse consigo? - *bullying*”, do minuto 1.16 até ao 2.56 e os alunos foram questionados em relação ao que viram no vídeo, surgindo respostas como:

- “Estavam a gozar e a culparem-se uns aos outros”;
- “Tiveram a dar pontapés”;
- “Quatro meninos”;
- “Um Menino a sofrer de *bullying*”;
- “A mentir às meninas e àquele homem”;
- “Foram tentar tirá-lo da discussão”;
- “Disseram para ele deixar o menino em paz”;
- “Mentiram”;
- “Diziam que eram amigos dele”;
- “Estavam a bater”;
- “Estavam a ameaçá-lo”;



Posto isto, foi visionada a segunda parte do vídeo, do minuto 10.17 até ao 12.44, que se centrava em diversas reações de pessoas que assistiam à situação de *bullying* representada. No final foi pedido aos alunos que referissem os principais argumentos das pessoas que assistiam a esta situação, onde referiram que:

- “Disse que viu *bullying*”;
- “Disse que ameaçar não é o mais forte, a pessoa é mais fraca”;
- “Não eram amigos dele”;
- “A senhora telefonou à polícia”;

Por último, foi entregue aos alunos uma pediu-se que fizessem um desenho que mostra-se aquilo que cada aluno sentiu ao visionar o vídeo. Foi dado algum tempo para que os alunos fizessem o desenho e no final foi pedido que, aqueles que quisessem podiam partilhar o seu desenho com a restante turma, realçando que esta atividade não tinha cariz obrigatório. A maioria dos alunos optaram por apresentar o trabalho elaborado e a esses foram colocadas diversas questões previamente selecionadas. De entre os trabalhos apresentados realça-se as seguintes respostas:

- “Fiz um menino triste e outro a bater porque estava no vídeo. Se assiste-se tirava-o da discussão para ajudar. Nunca assisti a uma situação destas, mas se visse dizia às professoras. Não devia existir *bullying*.”
- “Desenhei um menino triste e três meninos a bater. Se visse dizia aos meninos para não bater. Já sofri *bullying*, uma vez a X disse-me uma asneira e o Y meteu areia no meio iogurte e entornou-o.”. Aproveitando esta situação questionou-se se essa atitude perante esta aluna teria sido correta, ao que o grande grupo respondeu que não.
- “Tem três meninos a baterem noutro. Eu ligava à polícia e tirava o menino de lá. Já assisti a uma situação, um menino do 4º ano, apertou-me o pescoço. Deixaram ele bater-me e eu apertei-lhe o pescoço, devia ter chamado alguém.”. Quando questionado em relação ao que sentiu nesse momento, o aluno não soube responder.
- “Três meninos a bater num menino e o menino estava triste. Se visse dizia para parar de bater no menino, para não baterem mais. Nunca assisti mas se visse dizia à professora. Nunca sofri *bullying*.”

- “Desenhei aquela parte em que os meninos estavam a fingir que eram um cão, queriam que ele ladrasse. Se eu visse chamava a polícia e mandava-os largarem o menino, ia com ele para outro lado e depois ligava à polícia. Já assisti a uma situação destas, mas não fiz anda.”. A aluna referia-se à situação anteriormente referida em que se colocou areia num iogurte numa colega e referiu que se fosse agora não deixaria. Quando questionada, se já teria sofrido *bullying* respondeu “Sim, o X rebentou o meu leite da escola e foram dizer à professora.”.
- “Dois meninos a gozar com outro. Estava-lhe passarinho e cão. Eu ligava ao diretor da escola deles. Nunca assisti a uma situação dessas, mas chamava ajuda e ia lá parar com isso.”
- “Um menino a bater no outro e a chamar nomes, uma senhora aparece e chama a polícia. Já vi uma situação dessas, disse para pararem, mas não pararam e eu chamei a Juliana (funcionária da escola). Já sofri *bullying*, um menino deu-me um murro na barriga e viram e continuaram na mesma”.
- “Um menino a atirar os livros aos outros, a rasgar e a deitar para o chão, uma senhora acabou com a situação. Eu levava o menino para outro sítio e chamava a polícia. Ia ter com eles para pararem e dizia às professoras. Nunca passei por isto.”.
- “Eu desenhei um rapaz a dar uma chapada com força e saiu sangue. Se eu visse chamava a polícia e a minha mãe. Nunca passei por uma situação de *bullying*, mas nestas situações devemos ajudar.”

No final da atividade, considero que o vídeo e a temática geral da intervenção cativaram a atenção dos alunos. Os alunos conseguiram realçar e ter em atenção pormenores muito importantes do vídeo e apresentaram uma grande facilidade de ligação entre aquilo que observaram e o seu dia-a-dia na escola.

Os alunos representaram nos seus desenhos algumas partes que lhes chamaram mais atenção do vídeo e mostraram uma grande recetividade e empenho nesta atividade. É importante também realçar que aqueles que quiseram partilhar o seu desenho fizeram uma reflexão individual tendo em conta as questões morais elaboradas.

Aquando uma das questões morais elaboradas foi possível verificar que os alunos que já tinham sido confrontados com uma situação semelhante à observada no vídeo ficavam tristes e realçavam a falta de atitude das pessoas quando assistem a estas situações.

## **2ª Sessão – 30 de novembro de 2017**

A segunda sessão de educação para os valores foi implementada no dia 30 de novembro de 2017.

Como forma de iniciar os alunos informou-se de que nesta sessão iriam ouvir duas histórias, uma intitulada de “O Luís Rabugento” e a outra de “Devemos dizer sempre a verdade”, e que teriam que estar com atenção a cada uma delas.

De seguida, foi apresentada aos alunos uma apresentação de PowerPoint que continha as histórias e o cartoon a acompanhar, iniciou-se a leitura da primeira história “O Luís Rabugento”. À medida que se terminava a leitura de um diapositivo mudava-se para o seguinte.

Após a leitura da história foram colocadas algumas questões sobre o desenrolar da história e ordem de acontecimentos, obtendo algumas respostas:

- “Como se chamava o menino que não tinha amigos e brincava sozinho no recreio da escola?”  
R: “Luís”;
- “O que aconteceu no intervalo da escola?”  
R: “Um menino mais velho começou a chamar nomes feios e a empurrar o Luís contra a parede”;
- “Enquanto o menino estava a chamar nomes feios e empurrar o Luís contra a parede quem chegou para o defender?”  
R: “Dois meninos que não eram amigos deles”;
- “O que fizeram os dois meninos?”  
R: “Tiraram o Luís de lá defenderam-no”;
- “O que fez depois o Luís aos meninos que o defenderam?”  
R: “Agradeceu e ficou amigo deles”;
- “O que combinou o Luís com os seus novos amigos?”  
R: “Brincarem sempre juntos nos intervalos”;
- “O que é que o Luís percebeu no final desse momento? Ter amigos era importante?”  
R: “Sim, era importante ter amigos”.

Depois da apresentação da primeira história foram colocadas oralmente algumas questões sobre alguns valores que estavam associados à história, mas

nestas questões só respondiam os alunos que se encontrassem mais à vontade e que quisessem responder. A primeira questão colocada foi “As amizades que tens são importantes na tua vida? Porquê?”, com as seguintes respostas:

- “Sim, são importantes”;
- “Tenho muitos amigos, mas são mais ao menos importantes, porque não são da família”;
- “Não tenho amigos porque ninguém quer brincar comigo no intervalo”;
- “Tenho muitos amigos e três namoradas”;

Relativamente à segunda questão “Como mostras aos teus amigos a tua amizade?”, as respostas dadas foram as seguintes:

- “Brinco com eles”;
- “Brinco e deixo-os brincar”;
- “Não chateio os meus amigos”;
- “Fazer coisas bonitas com eles”;
- “Ser amigo e brincar”;
- “Brincar para todo o sempre e ser amigo”;

À terceira questão “Costumas ajudar os outros? E os outros costumam ajudar-te a ti?”, os alunos responderam:

- “Sim e os outros também me ajudam”;
- “Ajudo mais ao menos e os outros também me ajudam mais ao menos”;
- “Ajudo os outros, mas os outros só me ajudam mais ao menos”;

Na quarta questão “Achas que devemos ajudar só os nossos amigos ou também devemos ajudar as outras pessoas? Porquê?”, seis alunos levantaram o dedo como forma de dizer que só devem ajudar os seus amigos e dezoito alunos levantaram o dedo de seguida como forma de dizerem que devem ajudar os amigos e as outras pessoas justificando que “devíamos ajudar todos para sermos todos amigos”.

À quinta e última questão “Terias ajudado o Luís como fizeram os dois meninos? Porquê ou Por que não?”, os alunos responderam:

- “Ajudava porque senão era mais atacado”;
- “Sim porque senão continuava a bater”;
- “Sim, porque senão continuava a bater e bater é mau”;

- “Sim porque senão isso é bullying e podia ficar com o olho inchado”;
- “la socorrer o menino e ia ser amiga dele para sempre”;

Depois de concluída a primeira história deu-se seguimento a segunda. Foi feito o mesmo procedimento que na história anterior.

Tal como aconteceu no fim da primeira história, fizeram-se algumas questões sobre os acontecimentos desta segunda história:

- “Como se chamava o menino que saiu da sala com o lanche?”  
R: “Joel”;
- “Como se chama o amigo dele?”  
R: “Roberto”;
- “Porque é que o Marcelo não tinha lanche?”  
R: “Porque se esqueceu em casa”;
- “Como não tinha lanche estava com fome, o que fez?”  
R: “Roubou o lanche do Joel”;
- “Quando os dois amigos regressaram para as aulas o que disse o Joel à professora?”  
R: “Que o Marcelo lhe tinha roubado o lanche”;
- “O Marcelo disse que tinha roubado o lanche? O que chamou ao Joel?”  
R: “Disse que não tinha roubado o lanche e chamou o Joel de mentiroso”;
- “O que decidiu a professora fazer?”  
R: “Ligar à mãe do Marcelo”;
- “Depois de ligar à mãe do Marcelo e chegar à sala o que fez?”  
R: “Disse ao Marcelo para pedir desculpas ao Joel”;
- “O que disse a professora à turma?”  
R: “Que deviam de dizer sempre a verdade e respeitar as coisas dos outros meninos”.

Como forma de fazer os alunos refletirem sobre o que a história contava fizeram-se algumas questões pelo que só respondeu quem queria. À primeira questão “É importante para ti que as pessoas sejam honestas, isto é, digam sempre a verdade? Porquê?”, foram obtidas as seguintes respostas:

- “Sim, porque as professoras podem ligar aos pais”;
- “Sim porque assim as pessoas podem acreditar”;

- “Devemos dizer sempre a verdade senão as professoras e os pais põem-nos de castigo”;

De seguida os alunos foram questionados “Achas que devemos mentir para não sairmos prejudicados? Porquê?” e responderam:

- “Não, senão ficamos de castigo”;
- “Não, senão as pessoas não acreditam mais em nós”;
- “Não, senão roubam o lanche e as professoras não sabem”;

Na terceira questão “Se tal como o Marcelo, se te tivesses esquecido do lanche o que farias? Porquê?”, as respostas dadas foram as seguintes:

- “Roubava porque às vezes também me esqueço do lanche”;
- “Não comia nada”;
- “Pedia à professora”;
- “Bebia só o leite escolar”;
- “Dizia às professoras”;
- “Ia ao ATL”;
- “Ia dizer à Elisabete”;
- “Ia pedir a um amigo”.

Considero um ponto forte desta sessão o PowerPoint que acompanhava a história, pois como os alunos são do 1ºCEB e ainda muito poucos sabem ler um grande conjunto de palavras, o texto que acompanha a apresentação serviu para que os alunos que já sabem ler pudessem acompanhar a mancha textual e para os restantes associarem o que estava a ser lido às palavras escritas. O cartoon associado a estas histórias levou a que os alunos prestassem uma maior atenção e acompanhamento das mesmas.

No que se refere às questões morais, verifiquei que os alunos mostraram uma grande aderência na resposta as mesmas. No entanto, não pude deixar de reparar e referir que muitas dessas respostas foram influenciadas por aquilo que outros colegas tinham dito anteriormente.

Realço como aspeto bastante positivo o facto de os alunos relacionarem as ações das personagens das histórias com o tema tratado na última sessão de educação para os valores. Um aspeto bastante positivo a referir foi que os alunos associavam ações das personagens da história ao tema tratado na última sessão.

### **3ª Sessão – 5 de dezembro de 2017**

Esta sessão foi implementada no dia 5 de dezembro de 2017.

De forma a iniciar a sessão, a outra professora estagiária (colega de estágio da investigadora) dirigiu-se ao exterior da sala com os alunos onde ensaiaram uma dramatização onde os alunos representavam uma situação de mau comportamento na sala de aula.

No fim, foi pedido que os alunos se sentem nos devidos lugares e foram questionados sobre o que pensavam sobre a dramatização e porquê, foram obtidas algumas das seguintes repostas:

Posto isto, foi colocada uma nova questão “Quais os comportamentos adequados e não adequados a uma sala de aula que puderam ver naquela dramatização?”, foram obtidas alguma das seguintes respostas:

- “Mexer nas coisas dos outros”;
- “Riscar/desarrumar o material da escola”;
- “Roubar os lanches dos outros”;
- “Falar sem pôr o dedo no ar”;

À medida que os alunos foram nomeando os comportamentos incorretos a professora foi anotando-os no papel de cenário, previamente preparado, fazendo uma lista de comportamentos inadequados.

Depois disto, foi perguntado aos alunos “Quais são as consequências desse comportamento?”. Foram obtidas as seguintes respostas, que foram também anotadas no papel de cenário:

- “As professoras ficam chateadas e nervosas”;
- “As professoras podem ficar sem voz”;
- “Nos também ficamos nervosos e chateados”;
- “Não aprendemos”

Posteriormente, é feita outra questão: “Conseguiram identificar alguma semelhança entre aqueles comportamentos e o que se passa no dia-a-dia na nossa turma? Qual ou quais?”. Os alunos conseguiram identificar naquela dramatização algumas das situações vivenciadas pelos mesmos no dia-a-dia.



Com isto, pergunta-se “O que pudemos fazer para mudar a situação representada?” e mais uma vez escrevem-se as respostas dos alunos no local indicado no papel de cenário.

- “Portar bem”
- “Respeitar os colegas e as professoras”
- “Não perturbar os colegas”
- “São os professores que dizem as regras”
- “Pôr o dedo no ar para falar”

Um dos aspetos mais interessantes desta sessão foi o facto de os alunos dramatizarem exatamente o que se passava dentro da sala de aula, mostrando que aquelas situações não lhe eram indiferentes. Assim como, a rápida identificação dos restantes alunos do tema da situação dramatizada.

#### **4ª Sessão – 7 de dezembro de 2017**

A implementação desta sessão decorreu no dia 7 de dezembro de 2017. Esta sessão foi iniciada com o visionamento do excerto do vídeo do programa televisivo “E se fosse consigo? Discriminação e deficiência”. Depois do visionamento do vídeo, foram colocadas algumas questões aos alunos. A primeira questão colocada foi “Já assististe alguma vez a uma situação destas? Se sim o que fizeste?”. Obtiveram-se as seguintes respostas:

- “Vi um filme igual a este”
- “Vi 3 meninos da turma a bater”
- “Numa bomba de gasolina alguém a gritar e a chamar nomes”
- “O meu pai ia passear comigo e com o Mário e o meu pai caiu no meio da rua”

A segunda questão colocada foi “Se assistisses a uma situação semelhante à do vídeo o que farias? Porquê?”, as respostas obtidas foram:

- “Falava com a senhora”
- “Dizia para parar de chamar nomes”
- “Para ela parar de chamar nomes porque ela estava a dizer a verdade”
- “Para pararem e serem amigos”
- “Para parar de dizer asneiras ao senhor”
- “Chamava a polícia”

Por último, colocou-se a questão “Por que pensas que algumas pessoas não agem / fazem nada nestas situações? Porquê?”. Obtiveram-se as seguintes respostas:

- “Porque não quiseram”
- “Porque não queriam saber”
- “Não se queriam meter nessa conversa”
- “Não se queriam meter na vida deles”

No fim disto, dividiram-se os alunos em grupos, assim cada professora se dirigiu a uma sala com os alunos e colocou-lhes o dilema moral. Após a leitura cuidada do dilema moral, cada uma das professoras se certificou que todos os alunos o tinham entendido. Posto isto, foram-se colocando às questões relativas ao

dilema. Na primeira questão “Achas que o Roberto tem motivos para esta atitude sobre o João? Porquê? Por que não?”, obtiveram-se como respostas:

- “Não. Porque o deficiente não se consegue pôr em pé.”
- “Não. Porque ele não é igual aos outros meninos.”
- “Não. Porque podia estar a magoa-lo muito.”
- “Não. Porque podia ter um osso partido e bater no osso partido.”

Relativamente à segunda questão “Se fosses o Manuel ajudavas o teu amigo e impedias o Roberto de o agredir verbalmente? Porquê? Ou Por que não?”, foram obtidas as seguintes respostas:

- “Sim. Atirava o menino ao chão. Porque ele era deficiente e porque era meu amigo.”
- “Sim. Porque era meu amigo. “
- “Sim. Porque o menino era deficiente e tinha que o ajudar se não ficava em perigo e podia magoar-se mais.”
- “Sim. O menino com a deficiência é mas fraquinho e precisa mais de ajuda porque ele não pode andar muito rápido, defender-se dos ataques.”
- “Sim. Porque não se pode bater nem podem ser maltratados.”

A terceira questão colocada foi “Se o Manuel fosse amigo dos dois meninos achas que ele deveria ajudar o João? Porquê?”. Nesta questão as respostas foram:

- “Não. Porque ele também não pode estar sempre a ser amigo dos dois.”
- “Não. Porque eram os dois amigos dele.”
- “Sim. Porque ele é deficiente e porque podia ficar pior por causa do outro menino.”
- “Sim. Ia dizer à professora para o por de castigo.”
- “Sim. Porque ele não tinha nenhuma culpa, é deficiente, não tem forças e a culpa não é dele.”
- “Sim. Porque se não ele ia dizer à professora e o outro andava mais rápido e ia mentir à professora.”

Por último, perguntou-se aos alunos “Imagina que o Manuel não era amigo de nenhum dos meninos, achas que ele deveria ajudar o João? Porquê?”, as respostas obtidas foram as seguintes:

- “Não. Porque ele podia ser mau e ter uma doença e depois eu também ficava com a doença dele.”
- “Sim. Porque se fossem amigos brincavam juntos.”
- “Não. Porque não eram amigos.”
- “Sim. Porque devemos ajudar toda a gente.”
- “Sim. Porque ele não conseguia fazer nada, não conseguia andar.”

Como nas duas sessões anteriores pude reparar que os alunos se mostraram muito recetivos a um novo tema. Considero, assim, que o vídeo mostrado aos alunos, devido à temática deste cativou a atenção dos alunos. Nas questões que se seguiram os alunos apresentaram uma grande facilidade de resposta, fazendo uma boa interligação entre o que se passou no vídeo o que foi perguntado.

A implementação do dilema decorreu da melhor forma, os alunos mostraram-se muito atentos a leitura do dilema e às questões colocadas. No entanto, notou-se que na resposta às questões, tanto após o vídeo como depois do dilema, os alunos repetiram muito as respostas dadas pelos colegas que haviam falado anteriormente. Por outro lado, verificou-se uma constante confusão entre os nomes dos personagens do dilema.

## **5ª Sessão – 11 de dezembro de 2017**

Esta sessão foi implementada no dia 11 de dezembro de 2017.

De forma a iniciar a sessão, foi colocada a questão “Alguém sabe o que é um brasão?”. Obtiveram-se diversas respostas como:

- É o que os cavaleiros usam;
- É uma armadura;
- São moedas;
- São moedas de ouro;
- É o que está na camisola dos cavaleiros.

Depois de recolhidas as ideias prévias dos alunos acerca do significado do brasão, foram projetados alguns brasões, nomeadamente o do concelho de Ílhavo, de Aveiro e da freguesia da Gafanha da Nazaré. Alguns dos alunos reconheceram de imediato alguns dos brasões apresentados. Depois desta breve introdução foi apresentado aos alunos o significado do brasão, sendo referido que esta representação pode estar relacionada com famílias ou lugares e que contém elementos caraterísticos da região ou da família.

Posteriormente foi distribuído um brasão por cada aluno e dada a indicação de que apenas deviam desenhar nos espaços que a professora indicava. Começou-se por referir que no primeiro espaço deviam desenhar uma coisa em que são bons e outra coisa em que gostariam de se tornar bons. Enquanto alguns alunos representaram de imediato, através do desenho, a indicação dada, outros revelaram alguma dificuldade em determinar aquilo em que eram bons e no que gostavam de se tornar bons. As seguintes secções foram apresentadas e os alunos desenharam aquilo que lhes foi solicitado. Na sexta secção, as professoras estagiárias dirigiram-se a cada aluno e, de forma individual, escreveram as duas palavras que gostavam que dissessem sobre si.

Esta atividade correu como havia sido planificada. No entanto, quando os alunos tiveram de desenhar aquilo que era solicitado em cada secção, foi notada uma ligeira dificuldade em compreender aquilo que poderiam representar. Enquanto que alguns alunos identificaram, por exemplo, no que eram bons e no que gostavam de se tornar bons, uma boa percentagem de alunos não conseguiu identificar. Para isso, foi dado o exemplo do brasão de um dos alunos que tinha

desenhado, nesta secção, um menino a jogar à bola (no que era bom) e um polícia (no que gostava de se tornar bom). Por um lado, ao ser dado um exemplo, permitiu que os alunos percebessem o que era pedido, mas por outro, influenciou as respostas de alguns dos alunos já que, depois de apresentado o brasão, começaram a referir que também eram bons a jogar futebol e/ou que também queriam ser bons polícias.

## Apêndice V – Transcrição das gravações áudio das sessões

As convenções que foram utilizadas na transcrição das sessões foram adaptadas de Silva (2010).

Convenções utilizadas na transcrição das gravações	
Descrição do comportamento verbal gravado	Notação utilizada
Aluno a falar	A
Entrevistador a falar	E
Pausa curta ( $t \leq 3s$ )	.
Pausa média ( $3s < t \leq 6s$ )	...
Falar em simultâneo	---
Palavra não identificada	*
Voz muito baixa (o aluno fala consigo próprio)	\palavras do aluno/
Voz muito alta	/palavras do aluno\
Gagueja	ahm
Suspiros, risos e outros sinais	(identificação pelo termo)

### 1ª Sessão – 23 de novembro de 2017

E: Hoje nos vamos trabalhar o quê?

A1: Os oceanos

E: Não é os oceanos, os oceanos é a quarta-feira. Hoje vamos trabalhar um tema novo.

E: Oh Henrique podes guardar a garrafa, assim como o Daniel. Podemos começar Maria, Íris.

A2: Olha a Professora Lurdes disse que íamos jogar um jogo igual ao de ontem.

E: Isso vais jogar depois com a professora Lurdes. Algum de vocês já ouviu falar de Bullying.

A3: Uma pessoa estar a bater a outra.

E: O A3 diz que é uma pessoa estar a bater a outra. Quem tem mais ideias sobre o que é o bullying?

A4: Atirar uma bola para uns copinhos.

E: Será que é atirar uma bola a uns copinhos? Eu vou escrever o que o A4 disse.

A5: Isso é Bowling.

E: Tens que colocar o dedo no ar para falar.

[Silêncio]

E: Quem é que sabe o que é o Bullying?

A2: Atirar uma bola com força aos pinos. Ela disse copos

E: Vamos descobrir todos o que é o Bullying. Vamos ver umas imagens e quero que coloquem o dedo no ar para me dizerem o que vêm na imagem.

E: quem me sabe dizer o que se vê naquela imagem?

A4: Um menino está a dar um murro a outro menino.

E: A2 o que vês naquela imagem?

A2: Um menino a prender os braços a outro para lhe dar um murro.

E: Os meninos que estão a bater ao outro menino são maiores ou mais pequenos do que eles?

A6: São maiores.

E: Maiores, muito bem A6!

E: Então o que está a acontecer naquela imagem A7?

A7: Estão-lhe a tentar dar murros.

E: Agora vou mostrar outra imagem. O que está a acontecer nesta imagem A3?

A3: Estão-lhe a chamar gordo.



E: O que parece que aqueles três meninos estão a fazer A4?

A4: Estão a gozar com o outro menino.

E: E tu A8 o que achas que está a acontecer naquela imagem?

A8: Acham que ele parece uma baleia por ele ser muito gordo.

E: Será que os meninos só acham ou estão-lhe a chamar nomes? Diz A9!

A9: Estão-lhe a chamar nomes.

E: Estão a chamar nomes e a “gozar” com o facto de o menino ser mais gordinho. Vamos a próxima imagem!

E: O que estará a acontecer nesta imagem A10?

[Ruído]

A10: Dois meninos a bater noutro menino.

E: Mas eles estão a agarrar-lhe em alguma coisa? Em que A11?

A11: Estão a agarrar no menino.

E: Diz tu A12.

A12: Estão a meter as mãos na cabeça dele.

E: E tu A2?

A2: Vão-lhe dar um murro na cabeça.

E: Será que lhe vão dar um murro na cabeça?

[Ruído]

E: Eles estão a agarrar o menino para lhe dar um abraço ou estão a agarrar o menino para fazer o quê? Diz A13!

A13: Para dar uma cambalhota.

E: E tu A14 o que achas? Aqueles meninos estarão a agarrar o menino para lhe bater ou para lhe dar um abraço? Diz A14

A14: Eles podem estar a agarrar nele para o atirarem no chão.

E: Podemos então imaginar muitas coisas que os meninos estão a agarrar no outro menino para o atirarem ao chão, para lhe baterem, entre outras coisas.

E: Agora se fizer novamente a pergunta: O que é o Bullying? Já alguém me sabe responder melhor. O A3 respondeu muito bem que é uma pessoa a bater na outra. Mais alguém tem outra opinião? Diz A4 o Bullying será aquilo a que tu chamaste Bowling?

A4: Não.

E: Então diz lá A4.

A4: é gozar com outros meninos.

E: E mais? Diz A12.

A12: é bater aos outros meninos.

E: Então o Bullying é todas as ações que nos podemos ter para com outros meninos repetidos. Porque não pode ser só uma vez. Vamos imaginar temos um menino desta turma que está a ser constantemente agredido por outros dois meninos desta turma. O Bullying pode ser físico ou psicológico, que é chamar muitos nomes como está aqui nesta imagem. Toda a gente percebeu o que é o Bullying? Ou alguém ficou com dúvidas?

A2: Sim.

E: Diz lá A2 qual é a tua dúvida?

A2: No Bullying também podem baixar a cabeça e dar um soco?

E: Sim A2. Podem fazer isso, porque há vários tipos de agressão. Porque nem só bater é que é uma agressão. Também chamar nomes como alguns meninos desta turma de vez em quando se lembram de chamar também é uma agressão. Diz lá A15.

A15: Bater é uma coisa má, gozar também e dar pontapés também.

[Ruído]

E: Agora vamos estar todos com muita atenção num vídeo que vos vou mostrar.  
No final quero saber o que viram neste vídeo.

[Visionamento do Vídeo]

E: O que se estava a passar no vídeo?

A12: Estavam a gozar e a (\*).

E: Diz A11!

A11: Estão a agarrar para dar pontapés.

E: Quantos meninos tínhamos ali?

A16: Quatro meninos.

E: Quantos meninos estavam a sofrer de Bullyin?

---

A10 : Um menino.

E: Os outros 3 meninos o que estavam a fazer ao menino?

A2: Estavam-lhe a bater e também estavam a mentir aquelas meninas e aquele homem.

E: O que é que aquele meninas e aquele homem foram fazer quando viram aquela situação?

A11: Foram tentar tira-lo da discussão.

E: Foram tentar tira-lo da discussão e o que é que eles fizeram mais? Diz lá A13.

A13: Disseram para eles deixarem o menino em paz!

E: O que é que os meninos diziam quando alguém chegava lá e lhe dizia para eles saírem da beira daquele menino? A4.

A4: Mentiam.

E: Mentiam. E o que é que eles diziam?

A3: Diziam que eram amigos dele!

E: Exatamente diziam que eram amigos dele. Acham que eles eram amigos dele ao estarem-lhe a fazer aquilo?

--- Não.

E: Colocar o dedo no Ar. Diz A12.

A12: Não eram.

E: Eles estavam a humilhar aquele menino e a chamar-lhes muitos nomes. Agora vamos ver mais um bocadinho do vídeo!

A17: Estavam a ameaçar também.

[Visionamento do vídeo]

E: O que é que este último menino disse. Diz lá A11.

A11: Ele disse que ameaçar não é mais forte a pessoa, mas sim mais fraca.

E: Muito bem! Quem ameaça e quem bate não é o mais forte. Não é por alguém bater a outros meninos que é o mais forte. Vocês gostavam de passar pela mesma situação daquele menino que ia na rua e outros meninos que diziam que eram amigos decidiram bater-lhe e chamar-lhe nomes. Vocês acham que eles eram amigos deles?

--- Não!

E: Diz lá A13.

A13: A Senhora telefonou a policia.

E: Vocês viram todos que a senhora telefonou a policia e eu vou explicar porque é que a policia não foi lá. Porque isto era para um programa de televisão e estes quatro meninos estavam a fingir que estavam numa situação de bullying. Mas isto é que acontece em muitas das escolas do nosso país.

E: Então agora eu e as professoras vamos distribuir uma folha branca, onde têm que por primeiro o vosso nome, colocar a dar e no final vão fazer um desenho sobre o que sentiram quando viram este vidro. A lápis de carvão e depois pintam a lápis de cor.

E: Escrever o nome completo!

[Tempo para desenhar]

E: Agora vão apresentar o vosso desenho e eu vou colocar-vos algumas questões a medida apresentando o desenho. Mas só mostra e apresenta o desenho quem quiser. Vem cá então A18.

E: Vais dizer a turma o que representa o teu desenho e porquê?

A18: “Fiz um menino triste e outro a bater porque estava no vídeo.

E: Agora vais responder a outra pergunta. Se tu visses uma situação igual a que viste no vídeo o que farias?

A18: Se assiste-se tirava-o da discussão para ajudar.

E: Já assististe a alguma destas situações?

A18: Nunca assisti a uma situação destas.

E: Mas vamos supor que assistias a uma situações destas por exemplo aqui na escola o que fazias?

A18: Dizia às professoras.

E: O que é que tu pensas sobre o Bullying?

A18: Não devia existir bullying.

E: Quem quer apresentar o seu desenho a seguir? Vem cá A19

E: Vais dizer a turma o que representa o teu desenho e porquê?

A19: Desenhei um menino triste e três meninos a bater. Se visse dizia aos meninos para não bater.

E: Agora vais responder a outra pergunta. Se tu visses uma situação igual a que viste no vídeo o que farias?

A18: Se visse dizia aos meninos para não bater.

E: Já assististe ou sofreste com alguma destas situações?

A18: Já sofri bullying, uma vez a X disse-me uma asneira e o Y meteu areia no meio iogurte e entornou-o

E: Acham que a atitude dos alunos que fizeram isto a Mariana foi a correta?

--- Não!

E: Quem quer apresentar o seu desenho a seguir? Vem cá A16

E: Vais dizer a turma o que representa o teu desenho e porquê?

A16: Três meninos a bater num menino e o menino estava triste

E: Agora vais responder a outra pergunta. Se tu visses uma situação igual a que viste no vídeo o que farias?

A16: Ligava a o polícia.

E: E enquanto a polícia não chegava o que é que fazias para acabar com aquela situação?

A16: Se visse dizia para parar de bater no menino, para não baterem mais.

E: Se assistisses a uma situação destas o que é que fazias?

A16: Nunca assisti mas se visse dizia à professora.

E: Alguma vez passaste por uma situação parecida com esta?

A16: Nunca sofri de bullying.

E: A19 já acabaste o teu desenho? Então vem cá!

E: Vais dizer a turma o que representa o teu desenho e porquê?

A19: Desenhei aquela parte em que os meninos estavam a fingir que eram um cão, queriam que ele ladra-se.

[Ruído]

E: Agora vais responder a outra pergunta. Se tu visses uma situação igual a que viste no vídeo o que farias?

A19: Se eu visse chamava a polícia e mandava-os largarem o menino, ia com ele para outro lado e depois ligava à polícia.

E: Já assististe a uma situação destas na escola?

A19: Já assisti a uma situação destas mas não fiz nada.

E: Alguma vez passaste por uma situação parecida com esta?

A19: Sim, o X rebentou o meu leite da escola e foram dizer à professora.

E: A12 vem cá apresentar o teu desenho.

E: A12 o que é que significa o teu desenho?

A12: Dois meninos a gozar com outro. Estavam-lhe a chamar passarinho e cão.

E: O que fazias se visses uma situação igual aquela na rua?

A12: Eu ligava ao diretor da escola deles.

E: Já alguma vez assististe a uma situação destas?

A12: Nunca assisti a uma situação dessas, mas chamava ajuda e ia lá parar com isso.

E: A15 queres vir cá apresentar o teu desenho?

A15: Sim quero.

E: O que representa o teu desenho?

A15: Fiz a Senhora, um menino.

E: O que é a Senhora está a fazer?

A15: Ficou envergonhada!

E: E o que é que a Senhora fez?

A15: A Senhora está a ligar a polícia.

E: O que é tu fazias se assistisses a uma situação destas na rua?

A15: Fazia uma coisa...Tirava o menino da discussão e dava um murro aos meninos e eles morriam.

E: A15 então os meninos estavam a bater ao menino e tu ias-lhe bater também? Achas isso correto?

A15: Sim

E: Sabes o que te ia acontecer depois? Tu é que ias presa!

A15: Os meninos iam presos...

E: Então tu não lhe batias?

A15: Ajudava o menino que estava triste.

E: Então vamos lá a outra pergunta. O que é que tu fazias se visses uma situação dessas aqui na escola?

A15: Dizia às professoras todas!

E: Mas antes de dizeres às professoras o que é que tu fazias para acabar com aquela situação?

A15: A professora ligava a polícia.

E: E tu já alguma vez sofreste uma situação parecida com estas?

A15: Sim.

E: O que é que aconteceu nessa situação?

A15: O X andou atrás de mim para me bater.

E: Meninos vamos lá estar calados!

E: Temos que continuar em silêncio para ouvir os colegas.

E: A 20 vem cá apresentar o teu desenho. Então o que representa o teu desenho?

A20: Um menino a bater no outro e a chamar nomes, uma senhora aparece e chama a polícia.



E: Já alguma vez assististe a uma situação destas?

A20: Já vi uma situação dessas, disse para pararem mas não pararam e eu chamei a X (funcionária da escola).

E: Já passaste por alguma situação semelhante a esta?

A20: Já sofri bullying, um menino deu-me um murro na barriga

E: Alguém viu o que te aconteceu e fez alguma coisa?

A20: Viram e continuaram na mesma.

E: A6 vem cá então mostrar o teu desenho. Explica aos teus colegas o que desenhas-te.

A6: Um menino a atirar os livros aos outros, a rasgar e a deitar para o chão, uma senhora acabou com a situação.

E: Têm que estar calados porque não conseguimos ouvir a Mariana.

E: Se assistisses a uma situação igual a esta o que fazias?

A6: Eu levava o menino para outro sítio e chamava a polícia.

E: O que fazias se assistisses a uma situação destas cá na escola?

A6: Ia ter com eles para pararem e dizia às professoras.

E: Alguma vez passaste por uma situação igual ou parecida com esta?

A6: Nunca passei por isto.

E: A6 podes voltar para o teu lugar.

E: Mais algum menino que queira mostra o seu desenho coloque o dedo no ar?

.

E: Então agora podem arrumar as vossas coisas e sair da sala.

## **2ª Sessão – 30 de novembro de 2017**

E: Na sessão de hoje vamos conhecer duas histórias. No final de conhecerem as duas histórias eu vou colocar perguntas aos meninos para saber o que perceberam das histórias. Está bem? É para estarem com muita atenção. Está bem A12? Não quero cá conversas com o A14 nem com o A7! Então mais uma vez vamos conhecer duas histórias e no final eu vou colocar perguntas sobre o que perceberam da história ou não.

A1: E dizemos se percebemos ou não a história e o que aconteceu!

A4: E que foi \* que foi chamar nomes!

E: Ninguém foi chamar nomes a ninguém e vamos lá estar com muita atenção!

E: Vamos lá então! Vou ler a primeira história. A4 e A8 parem quietos!

E: Então a primeira história chama-se “O Luís Rabugento”

[Leitura da História]

E: Então vamos lá ver se vocês perceberam a história! Como se chamava o menino da história? Diz A6

A6: Luís.

E: Muito bem A6. Uma característica do Luís? A15

A15: Rabugento!

E: Era muito Rabugento! O que é que o Luís fazia no recreio da escola A22?

A22: Não brincava com ninguém!

E: O Luís não brincava com ninguém! Então ele andava no intervalo sempre com outros meninos ou não andava com ninguém? A3

A3: Estava sempre sozinho.

E: O que é que aconteceu um dia no intervalo A8?

A8: Um menino mais velho chamou-lhe nomes e estava a empurra-lo para a parede!

E: Enquanto o menino estava a chamar nomes feios e empurrar o Luís contra a parede quem chegou para o defender? A9

A9: Dois meninos que não eram amigos dele.

E: O que fizeram os dois meninos? A10

A10: Tiraram o Luís de lá defenderam-no

E: O que fez depois o Luís aos meninos que o defenderam? A1

A1: Agradeceu e ficou amigo deles.

E: O que combinou o Luís com os seus novos amigos? A12

A12: Brincarem sempre juntos nos intervalos.

E: O que é que o Luís percebeu no final desse momento? Ter amigos era importante? A5

A5: Sim, era importante ter amigos.

E: Agora quero que estejam todos com muita atenção às perguntas que vou colocar! Nestas perguntas quero saber a vossa opinião e não quero respostas repetidas têm que pensar no que é a vossa opinião. Vamos lá então à primeira pergunta que é: “As amizades que tens são importantes na tua vida? Porque?” A5

A5: Sim, são importantes.

E: E tu A18?

A18: Tenho muitos amigos, mas são mais ao menos importantes, porque não são da família.

E: E tua A7 as amizades que tens são importantes na tua vida? Porque?

A7: Não tenho amigos porque ninguém quer brincar comigo no intervalo.

E: A6 qual é a tua resposta.

A6: Tenho muitas amigas que são muito importantes para a minha vida.

E: e tu A9?

A9: Tenho mais ou menos amigos.

E: e tu A17 tens amigos e achas que eles são importantes para a tua vida?

A17: Eles são mais ou menos importantes.

E: Porquê é que achas que eles só são mais ou menos importantes?

A17: Porque não são da minha família.

A1: Isso não interessa nada.

E: Oh A1 deixa é a resposta do teu colega.

E: e tu A13? A pergunta é sempre a mesma!

A13: tenho muitas amigas e muitos amigos.

E: E tu 14?

---

E: É para estarem caladinhos.

A14: Tenho muitos amigos e três namoradas.

E: A12 queres responder?

A12: Sim. Eu não tenho muitos amigos porque ninguém quer brincar comigo.

E: A16 consideras que as amizades são importantes para a tua vida.

A16: Tenho muitos amigos e muitas amigas e são muito importantes para a minha vida.

E: E tu A3?

A3: Tenho muitas amigas e muitos amigos.

E: Agora eu vou colocar outra pergunta que é “O que é que tu fazes para mostrar a tua amizade aos teus amigos?”. Diz lá A 14! Eu sei que é uma pergunta difícil mas eu queria que todos os meninos me dissessem a vossa opinião! Vou deixar o A14 pensar mais um bocadinho. Alguém quer responder? Diz A11!

A11: Brincar com eles.

E: Então e tu A17?

A17: Brincar com eles e deixá-los brincar.

E: E tu A1?

A1: Brincar muito com eles.

E: E tu A13?

A13: Não chatear os amigos.

E: E tu A16 como é que mostras a tua amizade?

A16: Fazer coisas bonitas e brincar com eles.

E: O que é que são essas coisas bonitas?

A16: \*

E: E tu A10?

A10: Ser amiga dos meninos e brincar com eles.

E: E tu A3?

A3: Brincar com os meninos e deixá-los brincar.

E: E tu A6?

A6: Brincar com A6, A13, A14 ... Brincar com todos.

E: E tu A12?

A12: Ser amigo deles.

E: E tu 10?

---

E: E tu A17?

A17: Brincar muito com eles.

E: E tu A7?

A7: Brincar com eles para todo sempre.

E: Quem quer mais responder? Diz A9

A9: Brincar com eles para sempre

E: Shiuu é para estar calados.

---

E: Acabou a conversa dos namorados e das namoradas, nos estamos a falar de amigos. --- Agora vamos a outra pergunta que é "Costumas ajudar os outros e os outros costumam ajudar-te a ti?" A5

A5: Um bocadinho.

E: E tu A14?

A14: Eu costumo ajudar os outros mas os outros ajudam-me mais ou menos.

E: E tu A10?

A10: Sim eu ajudo e os outros ajudam-me a mim.

E: E tu A6?

A6: Sim

E: E tu A18?

A18: Sim

E: E tu A11 costumam ajudar os outros e os outros costumam ajudar-te a ti?

A11: Sim

---

E: Shiuu...têm que falar cada um na sua vez. A12 diz a tua resposta.

A12: eu ajudo mais ou menos e os outros ajudam-me mais ou menos

E: E tu A8?

A8: Sim costumo ajudar os outros e os outros ajudam-me a mim

E: Diz lá tu A9?

A9: Costumo ajudar os outros e os outros ajudam-me a mim.

E: E tu A1 costumavas ajudar os outros e os outros costumam ajudar-te a ti?

A1: Sim costumam ajudar-me e eu ajudo.

E: Agora quero que coloquem o dedo no ar. Quem acha que devemos ajudar os nossos amigos? ... E quem é que acha que devemos ajudar os nossos amigos e também as outras pessoas? Diz lá A3 porque é que achas que devemos ajudar os nossos amigos e também outras pessoas. Não vou fazer esta pergunta a todos os meninos, vou só fazer a alguns que disseram que devemos ajudar os nossos amigos e a outros que disseram que devemos ajudar os nossos amigos e também as outras pessoas. Diz lá agora A3

A3: Porque se deve ajudar toda a gente.

E: E tu A6?

A6: Porque devemos ajudar os nossos amigos e as outras pessoas também!

E: E tu porque é que achas que devemos ajudar só os nossos amigos? A10

A10: --- \porque tenho medo que as outras pessoas me magoem/

---

E: E tu A9 porque é que devemos só ajudar os nossos amigos?

---

E: Estou a perguntar a A9!

E: Oh A10 queres que a atividade acabe, para de brincar com os cadernos.

---

E: A7 achas que devemos ajudar os nossos amigos ou também as outras pessoas?

A7: Devemos ajudar todas as pessoas porque isso é que é ser amigo.

E: E tu A1?

A1: Devemos ajudar toda a gente para toda a gente ser meu amigo.

---

E: Diz lá A9

A9: Eu disse que deveríamos ajudar toda a gente...porque temos que ajudar toda a gente.

---

E: Agora vamos a última pergunta que é sobre a história e vou começar pelo A12 que está desatento. Tu terias ajudado aquele menino como fizeram aqueles dois meninos da história?

A12: Tinha.

E: Porque que é que o tinhas ajudado?

A12: Porque se não o outro menino ficava a chorar e largar sangue.

E: E tu A6 o que é que fazias ajudavas o menino ou não?

---

A6: Ajudava porque se não ele era ainda mais atacado.

E: E tu A7?

A7: Ajudava porque se não eles continuavam-lhe a bater.

E: E tu A9? Ajudavas aquele menino?

A9: Sim porque se não ele podia cair e morrer.

E: Mais alguém tem alguma opinião sobre esta pergunta? Diz lá A1

A1: Ajudava porque os outros meninos estavam a fazer bullying e se não o outro menino ficava com o olho inchado.

E: Muito bem A1 lembraste-te do nome do que falamos na outra sessão.

E: Diz lá A15 ajudavas?

A15: Ajudava ---

E: Toda a gente ouviu a resposta da A15? O A13 e o A7 ouviram a resposta?

A7: Eu não.

E: Porque estavam a brincar. A A15 disse que estava a socorrer o menino e depois ia ser amiga dele para sempre! Então agora vamos a próxima história e tem aqui algumas letras que nos já conhecemos.

E: Quais as letras que nos conhecemos?

A12: E

A13: A

A5: M

A7: V

A9: S

E: Já aprendemos o S?

A3: o P.

E: A 15 lê lá o título desta história.

A15: Devemos dizer sempre a verdade

E: “Devemos dizer sempre a verdade” é o título da história que vamos estar agora com muita atenção.

[Leitura da história]

E: Então vamos lá! Sobre o que é que falava a história A3?

A3: \*

E: Tens que falar mais alto A3

A3: Fala do Marcelo e do \*

E: Do Marcelo e do? Como é que se chamava o outro menino? Diz A15

A15: Joel

E: Oh A10 uma das regras da sala de aula é não falar sem pôr o dedo no ar. Então o que é que aconteceu ao Joel? A8

A8: O Marcelo roubou o lanche ao Joel.

E: A9 porque é que o Marcelo roubou o lanche ao Joel?

A9: Porque não tinha lanche!

E: Depois disto o que é que aconteceu ao Marcelo quando chegou a sala? Diz A8

A8: Disse que não tinha comido o lanche

E: Ele disse que o seu amigo era o quê? A1

A1: Mentiroso

E: O que é que a professora fez A4?

A4: Ligou à mãe.

E: E o que é que a mãe disse? A8

A8: Disse que ele tinha deixado o lanche em casa.



E: Depois o que é que aconteceu a seguir? A16 O que é que aconteceu a seguir?...Estavas distraído. Do que é que falava a história A16?

A16: Do Marcelo

E: Do Marcelo e de mais quem? ... Como é que se chamava o amigo do Marcelo?

A16: Joel

E: O que é que aconteceu ao Joel?

A16: O Joel roubou o lanche ao Marcelo!

A1: Não é ao Marcelo é ao Joel!

E: Vamos lá ler a história novamente para não haver confusão! A6 qual é que era o título da história?

A6: Saber sempre a verdade!

E: Não era saber sempre a verdade, mas sim devemos dizer sempre a verdade.

[Leitura da história]

E: Vamos lá! Então quem é que roubou o lanche afinal? A7

A7: O Marcelo roubou o lanche.

E: Exatamente! ... Então o Marcelo roubou o lanche ao seu amigo Joel e foi comê-lo para um lugar escondido e depois o Joel chegou a sala e o que é que ele fez...O que é que fez quando chegou à sala? Diz A8

A8: Disse a professora!

E: E o que é que o Marcelo fez?

A8: Mentiu.

E: O que é que ele disse sempre a professora? A13

A13: Disse que lhe tinha roubado o lanche e que estava a mentir.

E: Não foi bem isso que aconteceu! A11 diz lá

A11: Ele mentiu ao dizer que não tinha roubado o lanche!

E: Então ele chamou o amigo dele de mentiroso! ... Depois disso o que é que a professora fez? Pra esclarecer o que se tinha passado? A5

A5: Ligou à mãe.

E: E o que é que a mãe do Joel disse? A6

A6: Disse que ele tinha deixado o lanche em casa.

E: E depois o que é que a professora fez? A9

A9: \*

E: Depois da professora ter ligado à mãe o que é que ela fez?

A9: Quando chegaram a sala disse que não devemos mentir a ninguém!

E: Então agora vamos ouvir muito bem as perguntas. A10 estás distraído a primeira pergunta vai ser para ti. Para ti é importante que as pessoas digam sempre a verdade?

A10: Sim

E: Porque?

A10: Porque elas podem mentir, podem dizer que são minhas amigas e na verdade não são.

E: Então para ti é importante as pessoas dizerem sempre a verdade. Vamos lá e tu A8?

A8: Sim

E: Porque? ... Pensa lá ... Tu dizes que é importante tens que me dizer o motivo de ser importante para ti? ... Não sabes pensa lá mais um bocadinho que eu já te pergunto. E tu A18?

A18: Devemos dizer sempre a verdade, porque ao mentirmos as pessoas podem acreditar e ser enganadas.

E: E tu A15? O que é que tu achas? Devemos ou não devemos dizer sempre a verdade?

A15: Devemos dizer sempre a verdade. Porque se não as professoras ou os pais põe-nos de castigo.

E: E tu A1, diz lá!

A1: Devemos dizer a verdade, porque se não as pessoas (\*).

E: Porque é que esses meninos do bullying também mentiram? Estavam a chamar nomes aquele menino. O A1 está com muita atenção, ouviste A9 pousa o caderno dos segredos! ... O que é que o A1 disse ... que quando nos vimos o vídeo do bullying aqueles três meninos quando estavam a chamar nomes e a bater aquele menino quando apareciam aqueles senhores e senhoras eles mentiam. E tu A11?

A11: Devemos dizer sempre a verdade.

E: Porque A11?

A11: \*

E: Oh A6 e tu achas que devemos dizer sempre a verdade?...Tira isso da boca. Então porque é que achas que devemos dizer sempre a verdade.

A6: Porque se não ligam a policia!

E: O que é que tu tens na boca, vais ficar com os dentes todos azuis! ... E tu A14 achas que as pessoas devem dizer sempre a verdade?

A14: acho que sim, porque se não as pessoas podem acreditar.

E: Agora vou colocar outra pergunta e é preciso estar com muita atenção!

---

E: Acham que devemos mentir para não sairmos prejudicados?

A8: Não, porque se não ficamos de castigo.

E: E tu A18 achas que devemos mentir para não sairmos prejudicados.

A18: Não, porque se não ficamos de castigo.

E: Pensa lá melhor A18, não precisas de dar uma resposta igual a do teu colega. Nos devemos mentir que é para nos não sofrermos as consequências?

A18: Não!

E: Então porquê? ... Quem é que quer responder? Então A1, nos devemos mentir para não ficarmos de castigo?

A1: Não!

E: E tu A7? Achas que devemos mentir para não sairmos prejudicados? Ou seja, para não termos castigos, para não sofrermos consequências?

A7: Não!

E: Porquê? ...

---

E: Achas que devemos mentir para não sairmos prejudicados? E porquê? A7 ... Vocês têm que fazer silêncio! E tu A16?

A16: Não

E: Porquê?

A16: Porque depois somos castigados.

E: E tu A3? Achas que devemos mentir para não sairmos prejudicados?

A3: Não!

E: Porquê?

---

...

A3: Senão as pessoas nunca mais acreditam em nós.

E: E tu A12?

A12: Não devemos mentir porque senão as pessoas nunca mais acreditam em nós

E: E tu A7 já sabes porquê?

A7: Porque devemos ser bem educados.

E: Agora quero que estejam com muita atenção, porque vou fazer uma pergunta a todos os meninos! Se vocês estivessem no lugar do Marcelo roubavam ou não roubavam o lanche ao Joel? O dedo no ar quem é que roubava o lanche. Só a A6. Porque A6?

A6: Porque eu as vezes esqueci-me do lanche em casa.

E: Então tu roubavas o lanche para os teus amigos ficarem também sem lanche?

---

E: Então diz lá porque é que tu roubavas o lanche? E porque é que achas bem roubar o lanche as pessoas? Roubavas o lanche e o teu amigo ficava sem comer?

A6: Ficava sem lanche e morria.

E: Então quem mais é que roubava o lanche?

A1: Posso ir a casa de banho?

E: Vai lá rápido!

---

E: Então os outros meninos acham que não deveriam roubar o lanche. O A16 tu não achas? Ah então o dedo no ar. Agora vou perguntar a A7. Tu não roubavas o lanche o que é que tu fazias para ter alguma coisa para comer? ... Podemos fazer muitas coisas.

---

E: O que é que tu fazias A17?

A17: \*

E: Não é essa a pergunta A17! É o que é que tu fazias se não tivesses lanche?

A17: Não sei.

E: E tu A13 o que é que fazias?

A13: Pedia à professora!

E: Então tu pedias à professora! E tu A4?

A4: Bebia só o leite.

E: Porque nos aqui na escola temos aqui o leite todos os dias. E tu A11?

A11: Dizia às professoras.

E: E tu A9?

A9: Ia dizer a Elisabete.

E: E tu A1 o que é que tu fazias?

A1: Eu dizia a professora

E: E tu A10? Estavas a dizer que ias fazer uma coisa bem educada.

A10: Pedia a um colega.

E: E tu A2?

A2: Ia pedir a minha tia!

E: Pois porque tu tens aqui a tua tia, mas nem todos os meninos têm aqui a tia. E tu A7?

A7: Posso ir a casa de banho?

E: Vai lá rápido!

E: E tu A6 o que fazias senão tivesses trazido lanche? Põe-te direita e bem sentada rápido! ... O que é que

A6: Pedia um bocadinho...

E: Pedias a quem?

A6: a cada menino e mentia...

E: E há uma coisa que fala naquela história...para acabar para depois irmos almoçar...essa coisa era falada no fim! Diz lá A1?

A1: Não mentir a ninguém!

E: Nos devemos roubar as coisas dos outros?

A6: Não.

E: Porquê?

Todos: devemos respeitar e dizer sempre a verdade.

#### **4ª Sessão – 7 de dezembro de 2017**

[visualização do vídeo]

E: De que é que fala o vídeo? Diz A1 ... Então de que é que fala o vídeo A13? Eu mandei brincar com a capa? O que é que eu mandei fazer às capas?

/arruma-las\

E: Exatamente

/e a A12 também tem\

E: Quem é que se lembra sobre o que é que falava o vídeo? A1 lembras-te? Então diz

A1- (\*)

E- Tens de falar mais alto A1, achas que eu consigo ouvir daqui? Anda lá

A1- Falava de uma pessoa que ia atender uma pessoa, essa pessoa não conseguia ouvir

E: Não conseguia?

A1- /ouvir\

E: Será que era isso? ...

(risos)

E: Vamos lá ver, o que será que se passou no vídeo A2?

A2- a senhora não sabia por gasolina no carro

E: A senhora não sabia por gasolina no carro, e mais será que foi isso? O mais importante do vídeo? ... Diz A2

A3 - \o senhor estava numa cadeira de rodas/ ---

E: O senhor estava numa cadeira de rodas, muito bem ... E o que é que se se passou mais com esse senhor e essa senhora que queria por gasolina? --- o que



é que se passou mais? ninguém viu o que é que a senhora que estava a por gasolina fez? --- Diz A4

[ruído]

E: Fala alto

A4- uma senhora estava (\*) e a senhora não conseguia --- \* e a senhora ...

E: E a senhora?

A4- a senhora estava ... estava a mandar vir --- estava a dizer que o senhor tava de cadeira de rodas --- e não \* não o podia atender ...

E: Então, a A4 disse que a senhora que queria por gasolina estava a ralhar, ela disse mandar vir com o com o senhor que era funcionário da gasolinera ... toda a gente sabe o que é uma gasolinera? --- é onde nos vamos por gasolina ou gasóleo no carro, esta bem? ... E ela estava a chamar nomes. Não foi A4? Por ele estar numa cadeira de... Muito bem, então foi isso que se passou no filme... toda a gente percebeu o que se passou no vídeo? ---

A2- ou ela mentiu \* ela sabia... ela sabia, mas mentiu ...

E: Ela sabia por gasóleo, diz o A2 mas mentiu ... mas mentiu, muito bem. Queres dizer alguma coisa A1? Isso é um dedo no ar .... --- vamos lá ... Agora quero saber se vocês alguma vez assistiram a uma situação destas? Alguém que tenha algum tipo de deficiência, como é o caso do senhor que esta na cadeira de rodas, e aluem a fazer o que esta senhora lhe fez, já alguém assistiu? --- Quem é que já assistiu que ponha o dedo no ar

[silêncio]

E: O A2, que é que tu já viste conta lá

A2- uma menina ... ahm ... chamada Inês... \* \* que tava de cadeira de rodas ... eu ... ouvi um filme igual a este ...

E: Viste um filme igual a este? ...

A2 – sim ...

E: Ah! Muito bem, então o A2 diz que já viu este vídeo --- e que então já tinha visto esta senhora a chamar nomes ao senhor da gasolina ...

A2- era um igual a este ...

E: E tu, A18, já viste alguma vez uma situação destas?

A18 – Eu vi o A8 a bater ao A14 e ao A16!

E: Mas não era disso que estávamos a falar agora! Quem é que me sabe dizer o que é que se passou no vídeo? A10

A10: A Senhora estava a chamar nomes a uma pessoa deficiente.

E: Muito bem! E eu perguntei se já tinham visto uma situação destas? A14 já viste?

A14: Sim

E: Quando?

A14: Um dia fui a uma bomba de gasolina com o meu pai para por gasóleo com ele e estava lá uma pessoa a ralhar com uma pessoa em cadeira de rodas.

E: A19 já viste? Conta-nos lá

A19: Uma senhora estava a chamar nomes a um senhor

E: E tu A6 o que viste?

A6: Uma vez o meu pai ia passear comigo e com o cãozinho. Iamos de bicicleta a levar o cão e o meu pai caiu no meu rir no meio da rua.

E: Isto é alguma situação parecida com esta?

A6: Sim!

E: Não é não! Então vamos lá se vocês chegassem a uma bomba de gasolina e vissem uma situação destas o que é que vocês faziam? Diz lá A16

A16: Falava com a senhora para ela parar!

E: Muito bem! Quem me sabe dizer outra coisa que fazia? Diz lá A10?

A10: Dizia para parar de chamar nomes e para não o chatear!

E: A9 o que é que fazias?

A9: Fazia igual aquela senhora!

E: E tu A11 o que fazias?

A11: Eu dizia para parar de chamar nomes.

E: E tu A21 o que é que fazias?

A21: Eu ia lá e dizia para parar de dizer asneiras ao senhor.

E: E tu A1 o que fazias?

A1: Eu chamava a polícia!

(risos)

E: Então qual é o problema. Podiam chamar a polícia nos já aprendemos aqui que nem só bater é que é um ato de violência! Não foi?

---

E: Diz lá A14?

A14: Eu também chamava a polícia.

E: Vamos lá a próxima pergunta. Vocês viram que estava lá um senhor que não fez nada e só quando chegou lá uma senhora que começou a chamar a atenção da senhora que estava a chamar nomes ao senhor de cadeira de rodas é que ele começou a concordar. Então nesta situação o que é que faziam ficavam igual ao senhor?

Todos: Não

E: Mas porque será que aquelas pessoas que estavam na bomba de gasolina não fizeram nada? A3?

A3: Porque quiseram saber do que estava a acontecer.

E: Diz lá A10, porque achas que isso aconteceu? Porque é que algumas pessoas passam ao lado destas situações sem fazerem nada?

A10: Porque não queriam saber e não queriam meter naquela confusão.

E: E tu A13?

A13: Porque só queriam saber da vida deles?

E: E tu A7?

A7: Igual a Bianca.

E: Mais alguma opinião?

A11: Igual a da Bianca.

E: Eu perguntei mais alguma opinião além da que já deram...Então agora eu vou fazer grupos e cada menino vai sair da sala com uma das professoras!

### **Grupo 1 – Alunos A7|A2|A13|A10|A15**

E: Eu vou fazer uma pergunta e vocês só respondem se quiserem, eu sei que vocês são todos muito inteligentes e vão conseguir responder, está bem? Então vamos lá eu vou ler o Dilema!

[Leitura do Dilema]

E: Vamos lá a primeira pergunta: Achas que o Roberto tem motivos para ter esta atitude com o João? Porquê? Diz lá A10

A10: Não tem motivos, porque deveria ajudar o Manuel.

E: Agora tu A13!

A13: Acho que não tem motivos, porque devemos ajudar sempre os outros.

E: Agora tu A15!

A15: Não, porque ele devia ajudar o menino!

E: Agora tu A7!

A7: Não tem motivos, ele tinha que ajudar!

E: Agora tu A14 o que achas!

A14: Eu acho que ele não tem motivos, ele deveria ajudar porque ele não é igual a ele.

E: Diz agora tu A2!

A2: Sim, porque ao subir ele podia escorregar!

(risos)

E: Vocês sabem que o Roberto disse algumas coisas que não devia ter dito ao João! A próxima questão é sobre isso. Se fosses o Manuel ajudavas o teu amigo e impedias o Roberto de lhe chamar nomes, ou seja, de o agredir verbalmente? Porquê? Ou Porque Não?

A15: Sim, porque isso é bom e é ser amigo de uma pessoa!

E: A13 a tua opinião queres partilhar? Vou relembrar a pergunta: Se fosses o Manuel ajudavas o teu amigo e impedias o Roberto de lhe chamar nomes, ou seja, de o agredir verbalmente? Porquê? Ou Porque Não?

A13: Sim, porque eles são amigos! ...

E: E tu A10 o que é que tu fazias? Impedias ou não impedias o Roberto de chamar nomes ao João?

A10: Sim, porque não se deve chamar nomes aos outros.

E: Oh A14 queres dar a tua opinião?

A14: Eu impedia, porque ele não conseguia subir sozinho com a cadeira de rodas.

E: Agora tu A2 ...Oh A10...A14 vais para o teu lugar ou então estas caladinho! Então A2

A2: Acho que sim, porque não se deve chamar nomes as pessoas.

E: Agora vamos a terceira pergunta...Agora vamos supor que o Manuel era amigo dos dois meninos achas que ele deveria ajudar o João? Porquê?

A13: Eu acho que sim, porque isso é que é ser amigo.

E: Quem tem mais opiniões? Diz A15 ... Se tu o Manuel e fosses amiga dos dois meninos ajudavas na mesma o João e porquê?

A15: Sim, porque isso é que é ser amigo e responsável.

E: A10 diz lá o que é que tu achas? ... diz lá lucas o que é que tu achas?

A10: Sim devia ajudar na mesma.

E: E porquê?

A10: Porque tem que ser ajudar os outros.

E: E tu A7?

A7: Sim...

E: Porquê?

A7: Porque é ser amigo.

E: E tu A2? ... Diz lá A2

A2: Sim, porque isso é ser amigo e ser responsável!

E: E tu A14? O que pensas?

A14: Ajudava os dois!

E: Então tu ajudavas o Roberto a chamar nomes ao João e o João a sair de perto do Roberto?

A14: Sim

E: Vamos lá a última pergunta! Imagina que o Manuel não era amigo de nenhum dos meninos, achas que ele deveria ajudar o João? Porquê? ... Então vamos agora imaginar que o Manuel não era amigo de nenhum dos meninos ele deveria ajudar na mesma o João e porquê? Diz A2

A2: Sim, porque o menino que estava a ser chamado de nomes podia ficar muito magoado.

E: A14 acabou a brincadeira. Diz lá A15 o que é que tu pensas?

A15: Eu penso que sim, porque devia ajudar porque isso é ser amigo.

E: Mas aqui o Manuel não era amigo de nenhum dos dois...

A15: Ele pensava que devia ajudar e ajudava sem ser amigo.

E: E tu A7?

A7: Acho que deveria ajudar na mesma.

E: Porquê?

A7: Porque isso é ser responsável...

A13: Eu já fui?

E: Ainda não, espera um bocadinho! Diz A13!

A13: Porque isso é ser responsável e ao mesmo tempo a ser amigo!

E: E tu A10? Diz lá A10, não eras amigo de nenhum dos dois e estavas lá, o que fazias ajudavas ou não?

A10: Sim ajudava, o João precisava de sair da situação.

E: E tu A13?

A13: O mesmo que o A10!

## **Grupo 2 – Alunos A19|A22|A21|A4|A23|A5|A25**

### **[Leitura da história]**

E: Então vou fazer algumas questões mas só respondem quem quiser, está bem?

Achas que o Roberto tem motivos para esta atitude sobre o João? A19

A19: Não.

E: Porque é que não?

A19: Porque estar a bater aos outros não é ser amigo!

E: A4 queres responder? ... achas que o Roberto tem motivos para estar a bater ao João?

A4: Não.

E: Porquê?...Porque é que achas que não?

A4: Porque anda numa cadeira de rodas e não merece ser maltratado.

E: A15 diz lá! Achas que o Roberto tem motivos para bater no João?

A15: Não!

E: Porquê?

A15: Porque anda numa cadeira de rodas e não podem bater nem chamar nomes.

E: A24!

A24: ele andava de cadeiras de rodas

E: Mas achas que o Roberto tinha motivos para bater no João?

A24: Não

E: Porquê?

A24:...

E: A23 queres responder?

A23: Não

E: Queres responder ou achas que não?

A23: Acho que não.

E: Porquê?

A23: O A20 não respondeu

E: Achas que o Roberto tem motivos para bater no João?

A23: Não, porque não quer falar.

E: A25 queres responder?

A25: Não



E: A22 queres responder?

A22: Não.

E: Vamos passar a próxima questão: Se fosses o Manuel ajudavas o teu amigo e impedias o Roberto de o agredir verbalmente?

(ruído)

### **Grupo 3 – Alunos A9|A12|A17|A16|A20|A8|A18**

E: Então vamos lá!

[Leitura do dilema]

E: Então a minha primeira pergunta é se vocês acham que o roberto tem motivos para ter esta atitude sobre o João? Vamos lá, só responde quem quiser mas levantam o dedo! Então diz lá A16!

A16: Acho que não!

E: Porquê?

A16: Porque ele é deficiente porque teve um acidente e não teve culpa!

E: Muito bem! Se ele teve um acidente ele não teve culpa e essas coisas acontecem. Não foi o menino que quis ficar assim. Então agora diz lá A17! Tu achas que o menino tinha razão para bater no menino que estava de cadeira de rodas?

A17: Não!

E: Porque é que não tinha razão?

A17: ahm...

E: Porquê?

A17: Não me lembro!

E: Diz lá A12, tu achas que ele tinha razão para fazer o que fez?

A12: Não

E: Porquê?

A12: Porque ele é deficiente e se bate-se ele podia estar aleijado!

E: Muito bem! ... mais alguma coisa A12? Agora esta A20 queres dizer alguma coisa?

A20: Não!

E: A A8 quer dizer alguma coisa? Então o que achas?

A8: Não

E: Porquê?

A8: Porque ele podia estar a magoá-lo muito.

E: Então! A9 achas que ele fazia bem em estar a fazer aquilo ao menino?

A9: Não!

E: Porquê?

A9: Porque ele podia ter o osso partido e o menino estar a bater no osso partido.

E: Exatamente muito bem! Todas as respostas estão certas aqui não há respostas erradas! Mais alguém quer dizer alguma coisa? Diz A17

A17: Já me lembrei, porque ele podia partir o braço!

E: Então mais alguma ideia? A16

A16: Ele já está magoado nas pernas e podia magoar-se nos braços

E: Então vamos passar a próxima pergunta? Vamos lá! Se fosses o Manuel ajudavas o teu amigo e impedias o Roberto de o agredir verbalmente?

A18: Sim

E: Porquê?

A18: Porque ele ficava mais magoado assim!

E: Mais alguma opinião? A9 Impedias ou não?

A9: Sim impedia e ia dizer à professora para o pôr de castigo.

E: Então A8, tu defendias o teu amigo ou não?

A8: Sim

E: E porquê?

A8: Porque ele se calhar estava-o a magoar muito.

E: A12? Não? Se fossem o Manuel impediam ou não? A12

A12: Sim, porque eu aprendi que quem agride mais é a pessoa mais fraca, e eu dizia-lhe isso.

E: Muito bem! E tu ias dizer isso ao menino?

A12: Sim ia

(ruído)

E: E tu A17 defendi-as ou não?

A17: Sim eu ia defender.

E: Porquê?

A17: Porque senão magoava-o mais.

E: Muito bem! ... Mais alguma ideia? ...Para a próxima . Podemos ir a próxima pergunta? ... Se o Manuel fosse amigo dos dois meninos achas que ele deveria ajudar o João? Porquê? Diz lá A17

A17: Sim, porque senão o Roberto chamava mais nomes e depois ele era amigo dos dois e não conseguia escolher alguém ...

E: Como era amigo dos dois não conseguia escolher. Diz lá A16!

A16: Sim, porque o menino com a deficiência é mas fraquinho e precisa mais de ajuda

E: Porque é que ele é mais fraquinho do que o outro menino?

A16: Porque ele não pode andar muito rápido, defender-se dos ataques.

E: Então mais alguém! A12 o que é que tu achas? ... Oh A9 vais-te portar bem...Achas que ele devia defender o João se fosse amigo dos dois?

A12: Não!

E: Porquê? ...

A12: Defendia o que estava a chamar nomes porque podia estar a aleijar com muita força!

E: Não há respostas certas. A8?

A8: Sim defendia, porque ele era deficiente.

E: Se tu fosses amiga dos dois meninos ias defender na mesma o menino da cadeira de rodas? A18

A18: Sim.

E: Porquê?

A18: Porque ele era deficiente e tinha que o ajudar.

E: A10 ias dizer mais alguma coisa?

A10: Eu ia dizer que sim, porque se não ele ia dizer à professora e o outro andava mais rápido e ia mentir à professora.

E: Vamos a mais uma pergunta...Imagina que o Manuel não era amigo de nenhum dos meninos, achas que deveria ajudar o João? A18 sentada

A17: Sim

E: Porquê?

A17: Porque ele tinha de parar de magoa-lo.

E: Mais alguém? A16

A16: Sim deveria ajudar o João.

E: Porquê?

A16: Porque ajudava uma pessoa e ainda tinha mais um amigo.

(ruído)

E: Muito bem! Mais alguém? A17

A17: Se eu não tivesse amigos ... eu queria ser amigo do de cadeira de rodas, tinha de protegê-lo e porque ele tem uma deficiência e podia magoar-se.

E: O que o A17 esteve a dizer foi que queria ser amigo do menino da cadeira de rodas. E tu A8, qual a tua opinião?

A8: Defendia na mesma o João.

E: Porquê?

A8: Porque tem uma doença muito grave!

E: Então A18?

A18: Eu defendia, porque estava magoado e podia ficar mais magoado.

E: A9 queres partilhar a tua opinião?

A9: defendia o menino de cadeira de rodas, porque ele estava a sofrer do outro.

E: Vamos ouvir a A8... Vamos sentar para terminar rápido...Vamos ouvir rápido...Senta lá...Diz lá A8!

A8: Ajudava na mesma o menino, e perguntava se ele queria ter amigos.

E: A qual dos meninos:

A8: Ao de cadeira de rodas.

#### **Grupo 4 – Alunos A21|A11|A1|A3|A6**

[Leitura do Dilema]

E: Depois da leitura do Dilema quero que respondam a algumas questões a primeira é: Achas que o Roberto tem motivos para esta atitude sobre o João? Porquê? Por que não?

A6: Não. Porque o deficiente não se consegue pôr em pé.

A21: Não.

A3: Não. Porque ele não é igual aos outros meninos.

A1: Não. Porque ele não é igual aos outros meninos.

A11: Não. Porque ele não é igual aos outros meninos.

E: Se fosses o Manuel ajudavas o teu amigo e impedia o Roberto de o agredir verbalmente? Porquê? Ou por que não?

A6: Sim. Atirava o menino ao chão. Porque ele era deficiente e porque era meu amigo.

A21: Sim. Porque era meu amigo.

A3: Sim. Porque o menino era deficiente e tinha que o ajudar se não ficava em perigo e podia magoar-se mais.

A1: Sim. Porque se é um menino mau... Para ele não ficar triste.

A6: Sim. Porque ele assim ficava triste e dizia para parar.

E: Agora mais uma questão: Se o Manuel fosse amigo dos dois meninos achas que ele deveria ajudar o João? Porquê?

A14: Sim. Porque ele é deficiente e porque ele era amigo.

A3: Sim. Porque ele é deficiente e porque podia ficar pior por causa do outro menino.

A1: Sim. Porque era um menino deficiente e ele não conseguia fazer nada.

A11: Sim. Porque assim os outros meninos batem-lhe.

E: Agora vamos responder a última questão: Imagina que o Manuel não era amigo de nenhum dos meninos, achas que ele deveria ajudar o João? Porquê?

A21: Sim. Porque ele era deficiente.

A3: Não. Porque ele podia ser mau e ter uma doença e depois eu também ficava com a doença dele.

A1: Sim. Porque ele não conseguia fazer nada, não conseguia andar.

A11: Sim. Porque se não ajudássemos ele ficava triste.